تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة السابعة — نوفمبر ١٩٥٤ — العدد الأول

فهرست

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
* جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان الخديوى اسماعيل .
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الأستاذ محمد سليمان شعلان مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ.ل.س	بالعراق ٢٠٠ فلساً

السنة السابعة　　　نوفمبر ١٩٥٤　　　العدد الأول

سن العـــاشرة

للأستاذ إسماعيل محمود القبانى

منذ أن نشرت صحيفة التربيـة ، فى عددى مارس ومايو سنة ١٩٥٤ ، ملخص المحاضرة التى ألقيتها فى شهر نوفمبر سنة ١٩٥٣ عن « سياسة التعليم الجديدة » ، لاحظ كثيرون من حضرات الزملاء أنى لم أتعرض فيها للأسباب التى من أجلها جعل اختيار التلاميذ للمرحلة الإعدادية بين سن العاشرة والثانية عشرة . ولما كان هذا الموضوع مثار نقاش فى بعض أوساط المعلمين ، يتركز معظمه حول سن العاشرة واعتبارها سناً مبكرة للاختيار ، فقد رأيت أن أكتب هذه الكلمة لعل فيها توضيحاً للأمر .

وقد كانت مسألة الصلة بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى موضع بحث طويل فى اللجنة الوزارية لسياسـة التعليم ، استغرق أكثر من جلستين . وكان فريق من أعضـاء اللجنة يرون فى أول الأمر أن انتقال التلميـذ إلى الدراسة الثـانوية ينبغى ألا يـكون إلا بعـد أن يتم الدراسة الابتدائية بجميع فرقها وينجح فى امتحانها النهائى كما كان متبعاً من قبل . وحجتهم فى ذلك أن انتقال التلاميـذ من المدرسة الابتدائية بين سن العاشرة والثانيـة عشرة يضعف هذه المدرسة ، ويتعارض مع مبدأ توحيـد التعليم فى مرحلته الأولى ، وهو المبدأ الذى يكفل تكافؤ الفرص للجميع ، ووضـع أساس مشترك للثقـافة القومية . غير أنه بعد مناقشة هـذا الرأى تم الاتفاق على النظام الذى استقر عليه الوضع ؛ وذلك لأنه ظهر من المناقشة أنه فى الواقع أقرب إلى تحقيق تكافؤ الفرص ، وأنه ليس فيه إضعاف حقيق للمدرسة الإبتدائية ، بل على العكس من ذلك لعله يقويها ، إذ يحررها من الخضـوع فى سنتيها النهائيتين لمطالب التعليم الثانوى ، وأنه على كل حال مهما تكن قوة المبـادىء فى حد ذاتها ، يجب أن تراعى فى تطبيقها الظروف القائمة والإمكانيات الفعلية ؛ وإلا كنا كمن يبنى

على الرمال ، فلا يقتصر ضرر ذلك على سرعة انهيار البنيان وضياع الجهود التى بذلت فى سبيل إقامته ، بل ربما كان إلى هذا مصدر خطر يتناول أثره ميدان البناء وميادين أخرى غيره فى حياة الأمة . واللجنة ، وقد كانت بصدد رسم سياسة عملية للتعليم، لم يكن يسعها إلا أن تراعى فى النظام الذى تضعه التوفيق بين مبدأ التوحيد وبين الواقع بجميع عناصره، الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

وأول هذه العناصر حالة المدارس الابتدائية فى مصر .

إن توحيد المدارس الابتدائية القديمة والمدارس الأولية والإلزامية التى حولت إلى مدارس ابتدائية بحكم قانون التعليم الابتدائى الصادر فى سنة ١٩٥١ ليس مسألة نظرية تحل بكلمة تقال أو مادة توضع فى قانون ، وإنما هو تغيير ملموس يجب إحداثه فى الأساليب التى تسير عليها المدارس ، وفى الجهاز المدرسى بأجمعه — فى المعلمين الذين لم يعدوا للتدريس فى الفرق الراقية بالمدارس الابتدائية ، والذين تجمع تقارير كل من أشرفوا على التعليم الأولى فى السنين الأخيرة على أن فيهم نسبة كبيرة غير صالحة للتدريس حتى فى الفرق الدنيا ؛ وفى المبانى المتهدمة أو المتداعية ؛ وفى الحجرات الدراسية الضيقة غير الصحية التى يحشر فيها التلاميذ حشراً ؛ وفى المرافق والمعدات التعليمية التى أكل عليها الدهر وشرب ، والتى هى مع ذلك من القلة بحيث تقرب من العدم . كل هذا يجب أن يرتفع إلى المستوى الذى كان مقرراً للمدارس الابتدائية القديمة ، قبل أن يحق لنا أن نقول إننا قد وحدنا التعليمين الأولى والابتدائى فعلا. وليس المطلوب أن يرتقى كل هذا فى عشر مدارس أو مائة مدرسة ، بل فى ألوف عديدة من المدارس منبثة فى ريف القطر وحضره .

لقد كان فى مصر قبل صدور قوانين التعليم الأخيرة نحو سبعة آلاف مدرسة ابتدائية . منها ألف كانت فى الأصل من كتاتيب الإعانة الحرة ، المقامة بجوار الأضرحة أو المساجد القديمة ، ومعظمها لا يصح أن تسمى مدارس إلا تجوزاً . ومنها نحو أربعة آلاف كانت من المدارس الإلزامية التابعة لمجالس المديريات ، وكان مستوى التعليم فيها قد نزل إلى الحضيض ؛ وأكثر من نصفها تتألف الواحدة منها من حجرة أو حجرتين يتجمع فيهما الأطفال من أعمار ومستويات مختلفة . وقد أطلق على هذه وتلك اسم المدارس الابتدائية ، دون أن يتغير فيها شىء سوى اللوحات الموضوعة على أبوابها والمنهج المكتوب الذى كلفت تدريسه ؛ أما معلموها ومبانيها ومعداتها فقد بقيت على حالها الذى مر وصفه . فهل هذه هى المدارس التى يصح أن تغذى التعليم الثانوى

مباشرة ، ويحتفظ هذا التعليم مع ذلك بمستوى لائق ؟ هل هذه هى البيئة الملائمة لتنمية استعدادات الأطفال وتغذية ميولهم إلى سن الثانية عشرة ، لتؤهلهم لتعليم ثانوى صالح ؟ أو ليس من المصلحة إذا كنا نستطيع أن نتبين حسن الاستعداد فى فريق من الأطفال قبل سن الثانية عشرة أن ننقلهم إلى بيئة تعليمية أرقى ، يسهل علينا فيها ـ نظراً الآن عددهم محدود ـ أن نهيء لهم أصلح المعلمين وأرقى ما نستطيع من وسائل التربية والتعليم ؟

نعم إنه لا يجوز أن نغفل الأطفال الآخرين الذين سيبقون بالمدارس الابتدائية إلى نهاية المرحلة ؛ بل يجب أن نعمل على إصلاح هذه المدارس ورفع مستواها ، حتى تصبح بيئة صالحة لتربيتهم . ولكن إتمام هذا الإصلاح فى خمسة آلاف مدرسة ، بها أكثر من مليون تلميذ ونحو أربعين ألف مدرس ، لا تكفى له سنة أو سنتان ؛ بل يحتاج إلى سنين طويلة ، تتغير فيها حال تلك المدارس تدريجاً ، وفقاً لبرنامج مدروس تضعه وزارة المعارف ـ وقد أشرت إليه فى محاضرة « سياسة التعليم الجديدة » . وإلى أن يتم ذلك ، فالمصلحة العليا للمجتمع تقضى بنقل الأطفال الذين يظهر تفوقهم إلى مدارس المرحلة الثانية بمجرد أن يتهيأوا للدراسة بها ، حيث يجدون أنفسهم فى بيئة مختارة من أمثالهم تدفعهم إلى زيادة التفوق ، وحيث نعد لهم كل ما فى استطاعتنا من الوسائل الملائمة لتفتيح مواهبهم وتنمية ملكاتهم وبناء شخصياتهم .

وإن كان فى هذا تمييز بين بعض الأطفال وبعضهم الآخر ، فليس أساسه الثروة أو المركز الاجتماعى ، وإنما أساسه المقدرة والاستعداد . والغرض منه استثمار المواهب العالية الكامنة فى ذلك الفريق من الأطفال ، وتهيئة أحسن الفرص لإعداد من سيكون منهم المفكرون وذوو الرأى ، الذين سيتولون الأعمال ذات المسئولية فى المستقبل ، وسيقع على عاتقهم عبء قيادة جهود الأمة فى مختلف نواحى حياتها ؛ فهو لون من ألوان العناية التى يجب أن تبذل فى سبيل تربية القادة . وبقدر ما يبلغه هؤلاء القادة من الكفاية والنضج العقلى والخلقى ، يكون حظ البلاد من النهوض والتقدم ، وحظ الحياة الديمقراطية فيها من الانتظام والقوة . فالديمقراطية كما أنها يجب أن ترتكز على قاعدة شعبية واعية ، يجب كذلك أن يتوافر لها التوجيه من قيادة قديرة صالحة ، وإلا كان مآلها إلى الفشل والاضطراب . لهذا كان من الواجب أن نحرص كل الحرص على الكيف فى التعليم الثانوى الذى يضع الأساس لإعداد القادة ، وأن نعمل بكل الوسائل على الاحتفاظ بمستواه وإصلاح ما فيه من وجوه النقص . والنظام الذى

تقرر، إذ يقضى بالتبكير فى نقل التلاميذ إلى المرحلة الأولى من الدراسة الثانوية بمجرد أن يتهيئوا لها ، فى مقدمة هذه الوسائل .

وقد بحثت اللجنة الوزارية عن المستوى الذى يصح عنده أن نعتبر أن الأطفال قد تهيئوا للدراسة الثانوية . واتفق الرأى على أن الشرط الأساسى لذلك هو الانطلاق فى القراءة والكتابة والتعبير ، والتمكن من أوليات العد والحساب . أما ما يدرسه التلاميذ فى الفرق النهائية من المدرسة الابتدائية من تاريخ وجغرافية وتربية وطنية ومبادىء علوم الخ ، فليس بشرط لازم لذلك . لأن التلميذ يمكنه أن يدرس هذه المواد فى أثناء المرحلة الجديدة ، وأن يدرسها على مهل ، وعلى صورة أوفى ، وفى سن يكون عندها أقدر على تفهمها وهضمها . والأطفال يصلون إلى ذلك المستوى - أى مستوى الانطلاق فى القراءة والكتابة والتعبير ، والتمكن من الأفكار والقواعد الأولية فى الحساب - فى أعمار مختلفة ، تبعاً لاختلاف استعداداتهم الفطرية وقدرتهم على الدرس والتحصيل . فالتلميذ الذكى الذى ينال حظاً وافياً من العناية يستطيع أن يبلغه فى سن العاشرة ، وهى سن تتيح له إتمام مقررات الفرق الأربع الأولى من الدراسة الابتدائية بتفوق . ولذلك جعلت هذه السن الحد الأدنى الذى يباح عنده التقدم لامتحان القبول بالمرحلة الإعدادية . أما من هم أقل ذكاء ، أو من لم تتيسر لهم الظروف الملائمة لبلوغ المستوى المطلوب فى سن العاشرة ، فقد أتيح لهم التقدم للامتحان فى أى سن بعد ذلك إلى الثانية عشرة . وأما من لا يبلغون المستوى المطلوب إلى هذه السن، فى ذلك قرينة قوية على ضعف استعدادهم، ولا تستطيع الدولة ، بمواردها الحالية أو المنتظرة فى المستقبل القريب ، أن تتحمل نفقات تعليمهم تعليما ثانوياً . فإذا أصر آباؤهم على أن يتلقوا هذا التعليم ، فلهم ذلك ، وإنما فى المدارس الحرة الخاصة حيث يتحملون نفقات تعليمهم كاملة .

وكثيراً ما يعترض على هذا بأن سن العاشرة ليست هى السن التى تتكشف فيها استعدادات كل الأطفال ؛ فالكثيرون منهم لا يظهر ذكاؤهم إلا فى سن متأخرة ، وهؤلاء يظلمون فى النظام الجديد . ويطالب أصحاب هذا الاعتراض بتأجيل اختيار التلاميذ للدراسة الثانوية إلى نهاية مرحلة التعليم الابتدائى فى سن الثانية عشرة .

وهذا الاعتراض كان يصح لو أن السياسة التعليمية الجديدة جعلت القبول

بالمرحلة الإعدادية مقصوراً على من هم فى سن العاشرة بالتحديد. ولكنه يصبح غير مفهوم متى كان المقرر أن يسمح للتلميذ الذى لا يظهر تفوقه فى سن العاشرة بأن يتقدم لامتحان القبول فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة على حسب ظروفه كما سبق القول ؛ كما يسمح لمن تقدم للامتحان فى سن العاشرة ولم ينجح فيه بأن يتابع الدراسة بالمدرسة الابتدائية فى الفرقة التى تلائم مستواه، سواء أكانت الرابعة أم الخامسة أم السادسة، فيتقوى فى اللغة العربية والحساب وهما مادتا الامتحان، ثم يتقدم للامتحان مرة أخرى ما دامت سنه لم تتجاوز الثانية عشرة. فالنظام الجديد لا يغلق باب التعليم الثانوى فى وجه أى تلميذ قبل سن الثانية عشرة، وإنما يفتحه أمام التلميذ النابه الذى يظهر تفوقه فى العاشرة. وزيادة فى التسهيل، تقرر أن التلميذ الذى لا تتاح له فرصة القبول بالمرحلة الاعدادية إلى سن الثانية عشرة يجوز له أن يلتحق بها فى أية فرقة بعد الأولى إذا تمكن من بلوغ المستوى الدراسى المطلوب للقبول بها فى سن ملائمة. كما أنه يستطيع التقدم لامتحان شهادة الدراسة الاعدادية من الخارج، فاذا نجح فيه انفتح أمامه باب التعليم الثانوى فى مرحلته النهائية، فى شعبته العامة أو فى أى شعبة من الشعب الفنية. وفضلا عن ذلك فان من المتفق عليه أن يعمل ترتيب لتمكين المتفوقين من تلاميذ المدارس الابتدائية الراقية من الالتحاق بالشعب الفنية دون أن يمروا بالمرحلة الاعدادية.

ويحسن أن أوضح هنا أننا عندما نتكلم عن ظهور استعدادات التلاميذ فى سن العاشرة أو الثانية عشرة، لا نقصد الاستعدادات والمواهب الخاصة، كالاستعداد الأدبى أو العلمى أو الرياضى أو الميكانيكى أو الفنى ؛ فالمفروض أن هذه تتكشف فى أثناء المرحلة الإعدادية. وإنما نقصد الاستعداد العقلى والدراسى العام، الذى يشير إليه المعلمون والناس عامة عندما يصفون طفلا بأنه ذكى وآخر بأنه غبى ؛ وهذا الاستعداد العام يظهر عادة فى سن مبكرة، ومن الثابت أنه يمكن الكشف عنه بدرجة كافية من الدقة فى سن العاشرة، بل قبل ذلك، باستعمال اختبارات ملائمة أو بامتحان محكم فى وضعه وإجرائه. نعم إن نتائج مثل هذا الامتحان قد تتعرض للخطأ فى بعض الحالات، ولكن حالات الخطأ الجسيم فيها ليست من الكثرة بحيث تمنع من الاعتماد على هذه النتائج فى الجملة ؛ وعلى كل حال فقد سبق أن بينت الاحتياطات التى تقرر اتخاذها لتلافى الضرر الذى ينشأ عما قد يقع من هذا الخطأ. ويجب أن نذكر أنه لم تعرف إلى الآن طريقة للحكم على الناس فى أى شأن من شئونهم بحيث تكون

منزهة عن الخطأ . فالقضاء قد يخطىء — ولعل أخطاء القضاء لا تقل عن أخطاء الامتحان الذى نحن بصدده — ومع ذلك فان هذا لا يمنع من احترام أحكام القضاء وهى تتعلق بأموال الناس وأرواحهم .

* * *

وإذا تركنا الكلام عن ضعف الكثرة العظمى من مدارسنا الابتدائية الحالية ومايترتب عليه من نتائج، نجد عنصراً هاما آخر من العناصر التى ينبغى مراعاتها للتوفيق بين مبدأ توحيد التعليم فى المرحلة الأولى وبين الواقع الذى يجب أن تخضع لحكمه كل سياسة رشيدة ، وهو عنصر امكانيات الدولة ومقدرتها المالية . فقد كان من أول القرارات التى أتخذتها اللجنة الوزارية أن الدولة لا تستطيع فى المرحلة الحالية من حياة البلاد أن تتحمل أعباء تعميم تعليم تزيد مدته على ست سنوات . وقد أشرت فى المحاضرة التى نشر ملخصها فى هذه الصحيفة إلى ضخامة الجهود والنفقات التى يتطلبها تعميم التعليم الإبتدائى على هذا الأساس، وبينت أنه لو زادت المدة على ست سنوات ، لاحتاج الأمر إلى زيادة الميزانية السنوية اللازمة لهذا التعليم عند تعميمه بقدر ستة ملايين من الجنيهات على الأقل فى مقابل كل سنة تزيد ، وذلك بالإضافة إلى نفقات بناء المدارس المطلوبة لمواجهة هذه الزيادة وإعداد المعلمين اللازمين لها .

وعلى ضوء هذا ، لننظر ماذا يحدث لو جعلنا القبول بالمرحلة الاعدادية على أساس إتمام دراسة الفرق الابتدائية الست والنجاح فى الامتحان النهائى للتعليم الابتدائى .

إن الكثرة العظمى من الأطفال لا تستطيع فى الوقت الحاضر إتمام الدراسة الابتدائية فى ست سنوات ، بل يحتاج معظمهم إلى سنتين أخريين أو أكثر للانتهاء منها . ويمكن الاستدلال على ذلك من النظر إلى أعمار تلاميذ الفرقة السادسة فى المدارس الابتدائية . وفى الجدول الآتى توزيع هؤلاء التلاميذ على الأعمار المختلفة فى سنة ١٩٥١ — ١٩٥٢، فى ٤٢٦ مدرسة من المدارس الابتدائية القديمة الأميرية، وفى ٥٧٤١ مدرسة من المدارس الابتدائية المحولة (أى المدارس التى حولت من أولية إلى ابتدائية فى تلك السنة) أميرية وحرة :

نوع المدرسة	عدد تلاميذ الفرقة السادسة			
	الذين لا تزيد أعمارهم على ١٢ سنة	الذين تقع أعمارهم بين ١٢ و ١٤ سنة	الذين تزيد أعمارهم على ١٤ سنة	الجملة
مدارس ابتدائية قديمة (أميرية) :				
بنين	١٠٠٠٠	١١٦٠٠	٥٨٠٠	٢٧٤٠٠
بنات	٢٠٠٠	٢٧٠٠	١٤٠٠	٦١٠٠
مدارس ابتدائية محولة (أميرية وحرة)				
بنين	٤٠٠	١٤٠٠	٢٣٠٠	٤١٠٠
بنات	١٠٠	٥٠٠	١٤٠٠	٢٠٠٠
الجملة	١٢٥٠٠	١٦٢٠٠	١٠٩٠٠	٣٩٦٠٠

يلاحظ أن عدد تلاميذ المدارس المحولة صغير ، وذلك لأن أكثرها لم يستكمل فرقه إلى السادسة . والمدارس التى استكملت فرقها هى فى الغالب من مدارس المدن ، وتلاميذها أصغر سنا من تلاميذ مدارس الريف فى المتوسط .

ويتبين من هذا الجدول أن نحو ٧٠٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية القديمة و٩٠٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية المحولة، الذين وصلوا إلى الفرقة السادسة، وصلوا إليها بعد سن الثانية عشرة ، ولا يعرف بالتحديد فى أى سن تخرجوا من تلك المدارس ؛ وأن أكثر من ٢٢٪ من تلاميذ المدارس القديمة وأكثر من ٦٠٪ من تلاميذ المدارس المحولة وصلوا إلى تلك الفرقة بعد سن الرابعة عشرة .

نعم إن كثيرين من التلاميذ — وبخاصة فى الريف — التحقوا بالمدارس بعد سن السادسة ، وهذا سبب من أسباب كبر سنهم عند التخرج . ولكنه ليس بالسبب الوحيد لذلك ؛ بل ليس السبب الاساسى، فى مدارس المدن على الأقل . إذ

المعروف أن أكثرية التلاميذ يحتاجون إلى إعادة الدروس فى فرقة أو أكثر من فرق المدرسة الابتدائية ، أى أنهم يحتاجون إلى أكثر من ست سنوات لتحصيل مناهج الفرق الست .

وقد يقال كذلك إن تلك النسبة العالية للتخلف ترجع إلى ضعف التعليم بالمدارس — وبخاصة المدارس المحولة . وهذا صحيح إلى حد ما ؛ ولكن هذا الضعف لن يزول إلا تدريجا وعلى مدة طويلة كما سبق أن بينته ، فيجب أن يدخل فى حسابنا فى خلال هذه المدة . ثم إن التخلف يرجع إلى أسباب أخرى ، منها ماهو بيئى عارض ، ومنها مايرجع إلى الاختلاف الفطرى فى الاستعداد ؛ لأنه مادام هناك منهج واحد لتلاميذ يختلفون قوة وضعفا ، فلابد من أن يعجز بعضهم عن تحصيله فى المدة المقررة ، إلا إذا كان هينا لدرجة تجعله تافها بالنسبة للتلاميذ الأذكياء .

على أنه مهما تكن الأسباب ، فالواقع الذى لابد أن نواجهه لمدة طويلة هو أن نسبة كبيرة من الأطفال تحتاج إلى سبع سنين أو ثمان أو أكثر لاتمام مناهج التعليم الابتدائى . فاذا جعل القبول فى الدراسة الثانوية متوقفا على النجاح فى الامتحان النهائى لذلك التعليم ، فاننا سنكون أمام محظورين يتعين علينا أن نختار أحدهما . فإما أن نسمح ببقاء هذه النسبة من الأطفال ثمان سنوات فى المتوسط بالمدارس الابتدائية كى يستطيعوا تحصيل مناهج الفرق الست والنجاح فيها ، فيترتب على ذلك حرمان غيرهم ممن تقع أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة من التعليم ، لشغل أماكنهم بالمتخلفين ، ويؤدى الأمر فى النهاية إلى زيادة عدة ملايين من الجنيهات كل سنة فى نفقات التعليم الابتدائى ، قد تعجز الدولة عن تعميمه . وإما أن تقف الدولة بكل طفل عند السنوات الست المقررة ، فيترتب على ذلك أن تحرم تلك النسبة الكبيرة من الأطفال من فرصة التقدم للتعليم الثانوى ، ما داموا لن يستطيعوا الوصول إلى الفرقة السادسة الابتدائية ؛ ومعنى هذا إغلاق باب التعليم الثانوى أمام كل طفل يعيد دروسه ولو مرة واحدة لأى سبب من الأسباب .

ومن هذا يتضح أن ما تضمنته السياسة التعليمية الجديدة من تداخل المرحلة الثانوية الاعدادية فى المرحلة الابتدائية هو فى الحقيقة أمر يفرضه عجز الدولة عن تعليم الأطفال مدة أطول من المدة المقررة للتعليم الابتدائى ، ورغبتها فى الوقت نفسه فى إتاحة فرصة التقدم للدراسة الثانوية لكل طفل يرى فى نفسه الاستعداد لها فى خلال هذه المدة . وليس

هذا النظام بدعة اختص بها الأطفال المصريون ، بل إنه قد اضطرت إليه مثلنا كثير من البلاد الديمقراطية التى وجدت نفسها عاجزة عن تعميم التعليم الثانوى . ففى فرنسا مثلا ، يستمر التعليم الابتدائى الاجبارى إلى سن الثالثة عشرة ، ولكن الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية يحـــدث على أساس امتحان يسمح بدخوله للأطفال بين الحادية عشرة والثانية عشرة على سبيل الاطلاق ، وقبل ذلك بسنة أو بعده بسنة على سبيل الاستثناء . أى أنه يجـوز أن يتقدم التلاميذ للامتحان من سن العاشرة إلى الثالثة عشرة ، وهى نهاية مرحلة التعليم الإجبارى ؛ ولم يشك أحد من أن هذا مضعف للمدرسة الابتدائية ، أو أن الكشف عن استعداد الأطفال متعذر فى سن العاشرة أو الحادية عشرة . وكذلك فى انجلترا كان التعليم بالمدرسة الأولية حتى صدور قانون التعليم الأخير فى ١٩٤٤ يستمر إلى الرابعة عشرة ، ولكن الأطفال كانوا يختارون للمدارس الثانوية على أساس امتحان يعقد فى سن الحادية عشرة . فلما صدر قانون سنة ١٩٤٤ ، وتقرر فيه رفع سن الإلزام إلى ١٥ ســـنة وتعميم تعليم المرحلة الثانية ، جعلت سن الحادية عشرة السن التى ينتقل عندها جميع الأطفال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية ؛ على أن يقسموا فى هذه المرحلة إلى ثلاث فئات تتلقى التعليم فى ثلاثة أنواع مختلفة من المدارس على حسب استعداد كل فئة منها ، وهى المدارس الثانوية التقليدية ، والمدارس الثانوية الفنية ، والمدارس الثانوية الحديثة . وبعد صدور القانون تقرر أن يسمح للنابهين من الأطفال بالتقدم للاختبارات التى يتحدد على أساسها نوع المدرسة التى يلحق بها الطفل من سن العاشرة . والمدارس الثانوية الحديثة هى التى يلحق بها نحو ٧٥٪ من الأطفال ؛ ومدة الدراسة بها أربع سنوات فقط ، وهى لا تعد التلاميذ لامتحان شهادة الدراسة الثانوية — إلا بصفة استثنائية فى بعض الحالات — وإنما تعدهم للحياة العملية ؛ فهى تقابل المدرسة الابتدائية الراقية فى نظامنا الجديد . ومعنى هـذا أن اختيار الأطفال للمدارس التى توصـل إلى التعليم الجامعى أو العالى لا يزال يجرى عند سن العاشرة أو الحادية عشرة . ولا يبدو لوالد الطفل من إلحاق ابنه بالمدرسة التى يوجه إليها ابنه على أساس ما تكشف من استعداده فى تلك السن ، إلا إذا ألحقه بمدرسة ثانوية حرة معترف بها على نفقته الخاصة .

أما الولايات المتحدة الأمريكية ، التى تسمح لها مواردها بجعل التعليم اجباريا إلى سن السادسة عشرة ، وفى بعض الولايات إلى سن الثامنة عشرة ، وبتوفير التعليم الثانوى إلى نهايته لكل من أراد متابعته ، فليست بها حاجة إلى تداخل المدرسة الثانوية فى المدرسة الابتدائية ؛ إذ ينتقل جميع الأطفال بعد إتمام الدراسة بالمدرسة الابتدائية

إلى المدرسة الثانوية ، وهى موحدة . ولكن توحيد المدرسة ليس معناه توحيد التعليم ؛ لأن التعليم يتنوع فى داخل المدرسة الواحدة إلى أقصى حدود التنوع ليواجه مختلف الاستعدادات والميول . فالمدرسة الثانوية هى فى حقيقة الأمر عدة مدارس مندمجة بعضها فى بعض . ولا شك فى أن هذا النظام وليد ديمقراطية واسعة المدى ، ولكنه يكلف الولايات المتحدة آلاف الملايين من الدولارات كل عام ، ولم تستطع دولة أخرى أن تجاريها فيه .

* * *

بقى اعتبار أخير جدير بالذكر من الاعتبارات التى تقضى بنقل ذوى الاستعدادات من الأطفال إلى التعليم الثانوى متى تهيئوا له وإن كانوا لم يتموا الدراسة الابتدائية . وهو أن من القواعد التعليمية المقررة أن الأطفال الذين ينتهى تعليمهم بانتهاء مدة التعليم الاجبارى ويخرجون بعدها إلى الحياة العملية ، ينبغى العناية فى الحلقة الأخيرة من هذه الدراسة بتوجيههم توجيها عمليا خاصا ، وتزويدهم بما يتيسر من الخبرات والثقافات التى يحتاجون إليها فى حياتهم الجديدة بعد مغادرتهم المدرسة ؛ فهذه الحلقة فى التعليم الابتدائى تقابل المرحلة التوجيهية فى التعليم الثانوى . ولتوضيح المقصود من ذلك يمكن الرجوع إلى المناهج المقررة على المدارس الابتدائية ، فنجد أن خطة الدراسة بالسنتين الخامسة والسادسة تحتوى على ثمان حصص كل أسبوع مخصصة للأشغال العملية ، من نجارة ، وفلاحة ، ونسيج ، وتجليد ، وتدبير منزلى ، وما إلى ذلك ؛ كما نجد أن مناهج هاتين السنتين تشتمل على دراسة مبادىء التربية الوطنية ، وعرض سريع لمعالم تاريخ مصر فى عصوره المختلفة ، ومعالم جغرافية مصر والسودان والبلاد التى لمصر بها صلة خاصة ، وفى مقدمتها البلاد العربية . والكثير من الموضوعات المقررة فى هذه المواد لم تكن لتدخل فى مناهج هاتين الفرقتين لولا أنه لا يجوز أن يترك الطفل الدراسة ويخرج إلى الحياة من غير أن يلم بأطرافها ويثار اهتمامه بها .

أما الطفل الذى مآله إلى التعليم الثانوى ، فليست به حاجة إلى هـــذا التركيز . فموضوعات التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية يمكنه دراستها فى المرحلة الاعدادية على مهل ، وعلى صورة أوفى ، وحينما يكون قد بلغ من النضج العقلى ما يجعله أقدر على إدراك حقائقها ، كما سبق القول . والأشغال العملية ، وإن كانت عنصرا ضروريا

فى تربيـة كل طفـل فى هذه السن ، لا يحتاج التلميذ الذى سـتكون لديه فرصة متابعة الدراسة الثانوية إلى هذا القدر منها ، بل يكفيه مزاولتها فى حصتين أو ثلاث حصص كل أسبوع ،على أن يستمر ذلك طول مدة دراسته بالمرحلة الاعدادية . وهو، ولاشك ، أحوج إلى بدء تعلم لغة أجنبية فى سن العاشرة أو الحادية عشرة ، حتى يستطيع التمكن منها قبل انتهاء دراسته الثانوية ؛ إذ هى عندنا أداة هامة للاطلاع والتحصيل فى التعليم الجامعى والعالى ، وللاتصال بالحضارة العالمية الحديثة بوجه عام ؛ فضلا عما لاتقان اللغات الأجنبية من فوائد كبيرة فى الحياة الاقتصادية العملية ، مما جعل الكثيرين من الآباء يطالبون بزيادة التبكير فى تدريسها لأطفالهم ، ومنهم من يطالبون بتعليمها من بداية المرحلة الابتدائية .

هناك ، إذن فروق ضرورية بين حاجات الأطفال الذين يقتصر تعليمهم على المرحلة الإبتدائية وحاجات أولئك الذين سيستمر تعليمهم مدة أطول من ذلك . ومواجهة هذه الفروق ، التى تقتضى تنويع الدراسة للفئتين فى السنتين الأخيرتين من سنى التعليم الابتدائى ، لا يتيسر توفير أسبابها فى ظروفنا العملية إلا بنقل الفئة الأخيرة من الأطفال إلى مدرسة خاصة بها فى هذه الفترة .

* * *

وبعد ، لعله قد اتضح مما سبق أن المدى الذى ذهبت إليه السياسة التعليمية الجديدة فى تحقيق مبدأ توحيد التعليم ليس هو أقصى ما تسمح به امكانياتنا وظروفنا العملية فحسب ، وإنما هو مع ذلك كاف كل الكفاية لتحقيق الهدفين الأساسيين المقصودين من وراء ذلك المبدأ ، وهما تكافؤ الفرص لجميع الأطفال ، ووضع أساس مشترك للثقافة القومية . ويجدر بى أن أشير هنا إلى أن الاختلاف بين الدراسة فى الفرقتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائيـــة والدراسة فى الفرقتين المقابلتين لهما من المرحلة الاعدادية ليس اختلافا فى نوع الثقافة ، بل فى مستواها وبعض تفاصيلها . فهو لا يحول دون وحدة القاعدة التى تقوم عليها الثقافة القومية .

خصائص التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة

مذكرة أعدها
الدكتور عبد العزيز القوصى
مدير معهد التربية للمعلمين

يذهب التلميذ من المنزل إلى المدرسة فى سن السادسة ليتلقى التعليم الابتدائى ، وهو ما يزال طفلا يميل إلى اللعب ، وإلى الحركة الحرة ، وإلى الانطلاق فى التعبير ؛ لهذا يجب أن يكون جو المدرسة جواً مشبعاً بروح العطف والمحبة والطمأنينة ، فهذا يضمن للطفل جوا فيه استمرار للروح التى يجب أن تسود جو المنزل ، وفيه شيء من التنظيم لخبراته تنظيما يؤدى إلى نمو متسق سليم سواء أكان هذا لتكوينه النفسى أم الجسمى.

ونذكر بهذه المناسبة صفتين من الصفات الأساسية اللازمة لهذا النمو ، هاتان الصفتان إحداهما الحرية والانطلاق ، وثانيتهما التوجيه والتنظيم والضبط . ولكن علينا أن نذكر أيضاً أننا لا ننشد حرية مطلقة ، وانطلاقا مندفعاً ، يؤديان إلى الفوضى وإلى إنعدام الفرص عند الطفل ليكون لنفسه قيما طيبة للسلوك . كذلك لا ننشد نوع الضبط الذى يؤدى إلى تقييد حرية الطفل بصورة تخلق منه فى مستقبله ، إما شخصاً ضعيفاً لا همة له ، أو تخلق منه شخصاً هداماً ثائراً على كل نظام مهما كان صالحاً .

وهذا الذى نقوله عن الانطلاق والضبط ينطبق على كل صغيرة وكبيرة فى المدرسة الابتدائية سواء أكان هذا خاصا بتعليم التعبير اللغوى والعددى والفنى ، أم كان مرتبطاً بتنظيم العمل اليومى ، أم كان متصلا بكسب الوان الخبرة ، وأنواع المعرفة التى تبصر الطفل بما يحيط به من أحداث طبيعية واجتماعية بسيطة ، أو تبصرة بما يجب أن يتحلى به من العادات الصحية وألوان السلوك المهذب فنحن نريد من الطفل أن يكون جريئاً فى غير قحة ، وأن يكون مهذباً فى غير تذلل وخنوع وضعف .

لنأخذ مثلا من تدريس التعبير اللغوى . فنحن نريد من الطفل أن يجمع بين

الانطلاق فى التعبير وبين الارتفاع تدريجياً بهذا التعبير حتى يصل إلى درجة مقبولة من سلامته وصحته ، ولا تقر الأسس النفسية أن يقوم تدريس اللغة على مقاطعة الطفل مراراً وتكراراً لتقويم لسانه أو تصحيح نطقه أو لزيادة ثروته اللغوية ، فهذه كلها مستويات من التعلم تتطلب تدرجاً رقيقاً ، وتتطلب مستويات من النضج الفيزيولوجى والعقلى ، ولعل هذه المستويات من النضج تتطلب من المدرسين ومن واضعى المناهج أن لا يتعجلوا تحقيق الأهداف البعيدة ، فنى تعجلها ما يؤدى إلى إطفاء حماسة الأطفال وحيويتهم ، وإلى الحد من نشاطهم . وإلى انصرافهم إما إلى الانكماش والانطواء ، وإما إلى العبث .

معنى هذا أن المدرسين وواضعى المناهج عليهم أن يتعلموا من الطفل ما يعلمونه إياه ، وطريقة تعليمهم له ، ولا يتم هذا إلا فى جو حر ، يعين المدرس على كشف طبائع الأطفال ، والاسترشاد بها فى عمله .

ومن دواعى الانطلاق تشجيع الأناشيد ، وتشجيع الحركة الحرة فى اللعب ، وفى مختلف أنواع النشاط المؤدى إلى كسب الخبرة وإلى تنظيمها ، وفى الأناشيد والحركات الجمعية الحرة فرصة لاشتراك الطفل مع غيره اشتراكا يدفعه دفعاً ذاتياً لتصحيح أخطائه بنفسه تصحيحاً يترتب عليه سلامة الأداء وقوته . لذا كانت الأناشيد من خير الوسائل التى تجمع بين الانطلاق وبين الضبط الرقيق ، وتساعد الطفل على أن يساهم مع غيره فى عمل جمعى إسهاما يعتبر من التدريبات الأولى فى التعاون الاجتماعى ، وهى تدريبات على مستوى يتفق مع مستوى النضج العقلى والتعبيرى للأطفال .

ويجب أن يكون جو المدرسة مما يسمح بالنمو الجسمى والحركى والنفسى نمواً مطرداً سليما ، وهذا من دواعى الشعور بالأمن والطمأنينة ، وهى بدورها من دواعى النمو فى نواحيه المختلفة .

ومن دواعى توافر الأمن وتوافر أسباب النمو كذلك ، تهيئة الجو للأطفال بحيث يشبعون نهمهم لمعرفة الأسرار البسيطة لما يحيط بهم من الظواهر والأحداث . فالطفل يريد أن يعرف شيئاً عن التوالد والتكاثر والتغذية والتنفس والنمو عندما يألفه من أنواع النبات والحيوان ، على ألا تكون هذه معلومات مستقاة من الكتب فحسب وإنما تكون بدايتها فى التعامل مع الكائنات ومشاهدتها ، والتساؤل عما يحدث ، ثم الرجوع إلى المدرس أو إلى الكتاب لإشباع هذا النهم .

والطفل يريد أن يفهم ما يحيط به من أحداث ، لأن فى هذا الفهم سبيلا إلى تمكينه من التعامل معها تعاملا تتوافر فيه صفات : الفائدة والوقاية والطمأنينة ، ويجب أن يكون هذا الفهم قائماً على أساس من التفكير العلمى السليم ، لا على أساس من التلقين وترديد مايسمعه الطفل أو يقرؤه، إذ يجب أن نتذكر أن غالبية أبناء الأمة سينتهون من التعليم المدرسى عند آخر المرحلة الابتدائية ، فى الوقت الحاضر على الأقل ، ومن الخطر الجسيم على كيان هذه الأمة أن تهمل العناية بطريقة تفكير الأطفال فى هذه المرحلة أو أن تؤجل العناية بها إلى المراحل التعليمية التالية ، بل يجب أن ينظر إليها على أنها مرحلة اكتفاء ذاتى .

وقد أثبتت البحوث السيكولوجية أن الطفل — حتى فى سن الثالثة من عمره — يمكنه أن يحس بوجود مشكلة تجابهه ، وأن يفرض الفروض الملائمة لحلها والتى يتناسب مع مستوى نضجه ، وأن يختبر صحة هذه الفروض وأن يصل فى آخر الأمر إلى رأى معين تجاه هذه المشكلة ، فإذا شجعنا الطفل على ممارسة هذا النوع من التفكير كان ذلك أدعى إلى ضمان طمأنينته فى حياته ، وقيام تفاعله مع بيئته الطبيعية والاجتماعية على أسس سليمة ، وإلى حسن تلاؤمه مع هذه البيئة . والطفل إذ يكسب كثيراً من العادات والمعارف يحتاج كذلك إلى إتقانها ، وإلى التدريب عليها . فالمرحلة مرحلة كسب وإتقان يملآن الطفل ثقة بنفسه ، ويعدانه لكسب وإتقان أكبر .

خلاصة هذا : أن المرحلة الابتدائية مرحلة كسب للنمو الجسمى والحركى واللغوى والخلقى والعقلى أكثر مما هى مرحلة حشو للذهن بمعلومات وحقائق بعيدة عن خبرة الطفل . وبعيدة عن اهتمامه وتساؤله .

ويجب أن نذكر أنه ينبغى ألا تكون هناك فجوة بين حياة الطفل الأولى فى منزله وحياته فى المدرسة الأولى، على أن يكون هناك نمو مضطرد مستمر، يتفق أولا وقبل كل شىء مع ما يصل إليه الطفل من مستوى فى النضج العقلى والعاطفى والبدنى ، ويجب أن نذكر كذلك أننا لا نريد أن تكون الدراسة فى المرحلة الأولى صورة مصغرة من الدراسة فى المراحل التالية ، ففى هذا إهمال لخصائص الطفل الحالية ، ورعاية لما رسمه الكبار للطفل فى المستقبل ؛ مما يؤدى — فى الغالب — إلى الانهزام فى عملية التعليم ، وإلى انهزام أكبر فى عملية تكوين شخصية الطفل ، التى إذا أهملت فى هذه المرحلة فلا علاج لها فى المراحل التالية .

وفى سن العاشرة يكون الطفل العادى قد تعلم مبادىء القراءة والكتابة والعد ، وقد اكتسب كثيرا من العادات الصحية والعقلية والخلقية الطيبة ، ويكون كذلك قد اكتسب ألواناً من المعرفة لما يحيط به من الظواهر والأحداث ، وألوانا من الفهم للأسرار البسيطة لهذا كله ، ويكون فى خلال هذا قد تبين مستواه من حيث المقدرة العقلية مما يجعلنا على كثير من المقدرة لمعرفة إمكانياته المستقبلة ، لذلك نص قانون التعليم على وجوب تقدير المستوى العقلى للطفل فى هذه السن ، ولم يقصد الشارع بهذا تقدير ما حصله الطفل من حقائق صماء ، أو معارف مغلقة وإنما قصد تقديره على أساس استعداده للفهم .

فإذا تبين ما يستطيع الطفل أداءه فى المستقبل ، أمكن قبوله فى المرحلة الإعدادية وهذه المرحلة استمرار للمرحلة السابقة من حيث حاجة الطفل إلى قدر من الحرية ، وإلى قدر من الضبط ، وإلى كثير من المحبة والتقدير ، مما يؤدى إلى ثقته بنفسه ، وثقته بما حوله ، وبمن حوله ، وخصوصاً أولئك الذين يأخذون بيده فى التعليم .

وهؤلاء الأذكياء الذين يختارون للمرحلة الاعدادية ، إذا هيىء لهم جو من النشاط الحر المنظم ، المؤدى إلى كسب ألوان من المهارة التعبيرية والعقلية ، وألوان من المعرفة بما يحيط بهم من الأحداث والظواهر ، فى الحاضر وفى الماضى القريب ، يمكنهم أن يصلوا إلى مستويات عالية من النمو ، فيمكنهم عن طريق الاتصال بالميادين الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية تناول ما يهمهم من المشكلات بصورة تنمى فيهم روحا عملية ، ووعياً قومياً ، واتجاها اجتماعياً تتسع دائرته بالتدريج . وهذا يقتضى رعاية المبادىء التى سبقت الإشارة إليها من جعـــل الدراسة الاجتماعية والعلمية واللغوية والرياضية والفنية والبدنية تدور كذلك حول ما يهمهم من مشكلات .

ونود أن نضيف أن الجو الذى يسمح بالنشاط المرتب ، غير العابث بمختلف ألوانه ، من رحلات ومعسكرات وتجارب وتمثيليات ، ومعارض واقتناء المجموعات وإنماء الهوايات، يؤدى كله وظيفتين، إحداهما تكوينية وتعليمية، والأخرى اختبارية وتقديرية . وعن طريق هذا الجو يشتق التلميذ مشكلاته ، وخلاله يطبق معلوماته ومفهوماته ، وبواسطته يقوم المدرس باختباره ، وتقدير مستواه العقلى ، ومعرفة مواهبه واتجاهاته ، حتى يمكن توجيهه فى المرحلة التالية على حسب ميوله واستعداداته.

وفى نهاية المرحلة الاعدادية يكون التلميذ قد وصل إلى الرابعة عشرة تقريبا ، وقد تجاوز مرحلة المراهقة وبدأ يدخل مرحلة البلوغ وتعرض لتغيرات جسمية وعقلية وعاطفية وانفعالية واجتماعية تتطلب كثيراً من الملاءمة الدقيقة بين الطفل وبين المدرسة ، مما يعاونه على الملاءمة فى الاتجاه الصحيح بينه وبين الحياة .

وللتلميذ فى هذه المرحلة خصائصه الجسيمة والجنسية التى يتعرض فيها لكثير من المشكلات الشخصية المتعلقة بصحته الجسيمة والجنسية والعقلية . وهذه المشكلات يمكن أن تتناولها المدرسة فى جو ملىء بالحرية والتوجيه مع المحبة والتقدير ، مما يؤدى إلى تبصره فى حقيقتها ، وفى أسبابها ، وفى نتائجها ، ويؤدى إلى تكوين القيم الصحيحة إزاءها ، ويؤدى كذلك إلى تكوين العادات السليمة ، وإلى تمثيل هذا كله تمثيلا يحوله إلى قوة فعالة تتضح فى سلوكه وفى تصرفاته . وعلى ضوء هذا يقوم كثير من دراسات علم الأحياء ، ومن ألوان الحياة الاجتماعية القائمة على الحرية الموجهة .

وهناك أمور تشغل التلميذ فى هذه المرحلة ، فنظرا لكونه على عتبة الحياة ، ينبذ من خلفه تحكم السلطة الفردية، ويستقبل من أمامه التحرر والانضواء تحت جماعة، يشعر نحوها بالولاء ، ويستمد منها القيم ، ويستقبل كذلك آماله فى تكوين مركز اجتماعى لائق يشبع زهوه وكرامته وعزته ، وفى اصطناع مهنة تتفق مع ميوله ، وتعينه على تحقيق آماله الأسرية والذاتية والاجتماعية وتشعره بأنه يضطلع بواجبه نحو المجتمع ونحو نفسه . وعلى ذلك يجب أن تعنى المناهج فى هذه المرحلة بمعاونة التلميذ على تكوين صورة واقعية صحيحة للكون ومركزه فيه ، وعلاقة الإنسان به وبالمجتمع الذى ينتمى إليه ، والأسرة التى يكونها ، وما تتطلبه المهنة التى يعد نفسه لها من صفات خاصة ، واستعدادات ، وغير ذلك من الأمور التى يحس الحاجة إليها ، وهو على أبواب حياته الواسعة .

من هذا كله تتبين أهمية دراسة الظواهر الطبيعية، والأحداث الاجتماعية، وأهمية دراسة المجتمع والبيئة ، دراسة تبصره بما فى كل منهما من مقومات ، بحيث يمكنه أن يكيف نفسه لها تكييفاً ناجحاً .

فالمسألة إذاً ، ليست مجموعة من الحقائق العلمية الصماء ، أو المعارف المغلقة . وإنما هى عقد صلة وثيقة بين التلميذ وبين البيئة، ولهذه الصلة الوثيقة جوانبها المعرفية والعاطفية والفلسفية ،

ولا قيمة لأى دراسة تعطى للتلميذ فى هذه المرحلة ، إذا لم تكن قائمة على حرية البحث والتجريب واستكناه الميادين ، وتمحيص الحقائق ، وجمع البيانات ، والاعتماد على الخبرة الشخصية المباشرة فى البدء بالمشكلات ، والوصـــول إلى النتائج ، والقيام بالتطبيقات .

ولهذه المرحلة أهمية خاصة من الناحية الوجدانية والعاطفية ؛ ولذا كانت العناية بالتمثيليات والموسيقى ، وحياة عظماء التاريخ القومى والعالمى ، وحياة كبار العلماء والمخترعين والمجاهدين ، لازمة لتصفية تكوينهم العاطفى ، والسمو به ، وضرورية لخلق الحماسة عندهم لتحقيق أهدافهم الذاتية والاجتماعية .

ولا ضرورة لتكرار توكيد مسألة نعدها من البديهيات وهى جعل المدرسة قائمة حول ما يهم التلميذ من مشـــكلات يحس بها ، مرتبطة بآماله فى العمل والمجتمع والأسرة والذات .

وملاحظة أخيرة تبديها ، وهى أن النمو يقتضى زيادة بروز الفروق بين الأشخاص فى ناحية الذكاء العام ، وفى ناحية الميول والاستعـــدادات الخاصة مما يجعل الدراسة تحتمل التفرع إلى دراسات أكاديمية ، ودراسات فنية تتنوع بتنوع الميل والاستعداد .

يتبين من كل ما تقدم أنه يمكن فى إعداد المناهج وتنفيذها سواء أكان هذا بالتدريس أم بالتأليف أم بتهيئة الجو المدرسى أن تراعى خصائص التلميذ وميوله واستعداداته وبذلك تتسق التعليم مع الطبيعة بدلا من أن يقاومها .

نحو سياسة أفضل لبنـــاء المناهج المدرسـية

للدكتور منير كامل

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالاسكندرية

نقدنا فى مقال سابق* سياسة المركزية التى تسير عليها وزارة التربيـة والتعليم فى إعداد المناهج ، والتى من شأنها فرض منهج موحد على المدارس فى جميع أنحاء القطر ، ثم مراقبة تنفيذه على الوجه الذى ترتضيه الوزارة . وأوضحنا ما تتضمنه هذه السياسة من عيوب . وبينا أنه فى ظل هذه السياسة المفروضة من أعلى لا تتاح الفرصة للمدرس لأن ينمو مهنياً ، لأنه مقيد بضوابط متعددة من : تفتيش ، وامتحانات ، وكـتب مقررة الخ . . . مما يعوق تفكيره وقدرته الابتكارية ويقيد حريته ، فيغدو آلة لتنفيذ أغراض غيره .

وقد رأينا أن عدم تنسيق أعمال اللجان التى يعهد إليها وضع مقررات الدراسـة المختلفة قد أدى إلى تحطيم وحدة المنهج ، حتى أصبحت المعلومات التى يتلقاها التلميذ مفككة الأوصال تفتقر إلى التماسك والترابط . وقد بينا كذلك عدم جدوى المحاولات التى تبذل عادة لتعديل المنهج ، ذلك لأن التغيير الحق للمنهج إنما يتحقق بتغيير فلسفة القائمين على شئون التربية ، وتفكيرهم واتجاهاتهم وليس بمجرد تغيير العبـارات على الورق كما هو متبع حالياً .

وخلصنا من كل ذلك إلى أن الحاجة أصبحت ماسة إلى إعادة التفكير فى هـذه السياسة ، والاتجاه نحو اللامركزية فى إعداد المناهج . ويجدر بنا هنا أن نوضح ما نقصده بكلمة « اللامركزية » .

ليس معنى اللامركزية مجرد انتقال سلطة مطلقة مركزية من القاهرة إلى نظيرها

* راجع عدد مايو ١٩٥٤ من هذه الصحيفة .

فى كل منطقة تعليمية ، فالاتجاه إلى توسيع سلطة مراقب المنطقة مثلا وتركيز مسئولية وضع المناهج فى يده مع الاستعانة بفئة قليلة من رجال التعليم لا يعتبر تطبيقاً سليما لفكرة اللامركزية ، ذلك لأن اللامركزية الصحيحة تقضى بانتقال السلطة من أيدى فئة قليلة من رجال الديوان العام إلى أيدى كل مدرسة . فالمدرسة ينبغى اعتبارها وحدة تعليمية كاملة ، بمعنى أنها مؤسسة لها كيانها ، ومن واجبها القيام بوظيفة التربية كاملة وعلى ذلك فالمدرسة هى الوحدة الطبيعية التى ينبغى أن تقع على عاتقها مهمة بناء المنهج .

ولاشك أنه يترتب على اتباع مثل هذه السياسة اختلاف مناهج الدراسة فى كل مدرسة عن الأخرى ، ذلك لأنه رغم أن كل مدرسة سوف تلتزم السياسة العامة للتعليم فى مصر ، فإن اختلاف ظروف البيئة التى توجد فيها المدرسة ، ومصادرها المادية والإنسانية وكذلك اختلاف حاجات تلاميذها ، يحتم اختلاف المناهج ، وقد يؤدى ذلك إلى تقدم بعض المدارس على غيرها ، ولا حذر من ذلك مطلقا ، بل ينبغى أن يشجع المربون فى كل مدرسة على استحداث أساليب تربوية جديدة ، فهذا ضرورى لتقدم التربية ، وإن من يتتبع تطور التعليم فى أية دولة ليجد أن الآراء التى كانت سببا فى تقدم التربية وإعادة تشكيلها . لم تأت قط ممن يقضون حياتهم يتبعون « الروتين » والتقاليد ، بل أتت من أولئك الذين تركوا الأخاديد الضيقة التى تحتم التقاليد عليهم سلوكها . وفتحوا لأنفسهم طرقا وميادين جديدة . فينبغى إذن — إذا أردنا أن تقوم المدرسة بواجبها . وتسهم بنصيبها فى اصلاح التعليم — أن تتحول إلى معمل للتجريب تنبثق منه الآراء الجديدة المدعمة بأسانيد علمية .

فالتقدم الحقيقى للتعليم لن يتأتى إلا إذا تحررت المدرسة من « الروتين » والجمود وعوامل الفرض الخارجى ونالت استقلالها التام وتمتعت بحريتها واستقرارها .

والمدرسة إذ تقبل هذه المسئولية الجديدة — مسئولية بناء منهجها — ينبغى بدورها أن تنفذها بروح ديمقراطية صحيحة . فتشرك تلاميذها وأولياء أمورهم ومدرسيها . وناظرها . ومفتشيها . ورجال بيئتها فى هذه العملية . لأن كلا من هؤلاء يمكنه أن يسهم فى هذا العمل .

وفى هذا المقال سوف نشرح الدور الذى يمكن أن يلعبه كل ممن سبق ذكرهم فى بناء المنهج . ثم نشير إلى العقبات التى قد تعترض تنفيذ الاتجاه الجديد ونقترح بعض وسائل التغلب عليها .

التلاميذ والمنهج :

يرى رجال التربية الحديثة وجوب تهيئة المجال أمام التلاميذ لكى يكون موقفهم من عملية التعلم إيجابيا ، وهذا الرأى مبنى على أسس سليمة . فمن الناحية السيكلوجيه، نجد أن الفرد يتعلم إلى الحد الذى يصبح فيه فاعلا عند الدراسة ، له هدف يسعى إلى تحقيقه من وراء هذه الدراسة . أما الدراسة التى يكون موقف التلميذ فيها سلبيا يختزن ما يقدم إليه من معلومات دون أن يدرك الغرض منها فهى دراسة قليلة الجدوى بالنسبة للتلميذ ، لأنها لا تمت بصلة إلى حاجاته وميوله ومشكلاته ، فلا يلبث أن ينساها فى أول فرصة . ومن الناحية الفلسفية نجد أنه إذا كانت غاية المدرسة تنمية صفات الشخصية اللازمة للمواطن الصالح فى مجتمع ديمقراطى (مثل الحساسية الاجتماعية ، التسامح ، التعاون ، القدرة على التفكير العلمى وعلى الابتكار والإبداع ، توجيه الذات . . الخ) وجب أن نتيح للتلاميذ الفرصة لتعلم هذه الصفات التى لا تكتسب إلا عن طريق الممارسة العملية فى الحياة اليومية أو بعبارة أخرى حينما يكون التلميذ ناشطا فاعلا ، فنحن لا نتعلم إلا ما نحياه فعلا .

وإذا اقتنعنا بمبدأ فاعلية التلميذ ، وجب أن يشترك التلميذ اشتراكا إيجابيا فى وضع وتنفيذ وتقييم خبراته التعليمية . والمدارس الحديثة تراعى هذا المبدأ ؛ ففى الفصل تتاح للتلاميذ الفرصة للمساهمة فى تحديد أغراضهم من دراسة المشكلات التى تمس حياتهم والتى يشعرون بحاجة إلى حلها ، ووضع الخطط التى توصلهم إلى أهدافهم ثم تنفيذ الخطة التى رسمت ، عن طريق تقسيم العمل وتوزيع مسئولية القيام بالأبحاث طبقاً لميول وقدرات كل فرد من أفراد الجماعة ، ثم استخلاص النتائج وتقسيمها لمعرفة مدى تقدمهم نحو أهدافهم ، وفى أثناء كل ذلك نجد التلميذ وقد شعر باللذة وبدافع طبيعى يدفعه نحو تحقيق أغراض الجماعة ، ناشطاً للبحث والدرس وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها واستخلاص النتائج منها . أما المدرس فهو عضو فى الجماعة ، وبحكم كونه أكبر الأعضاء سناً وأكثرهم نضجا ، فعليه تقع مهمة التوجيه والإرشاد فى جو ديمقراطى حر طليق يشجع كل فرد على التعبير عن حاجاته وتحقيق ذاتيته .

ومن خير أنواع المناهج التى تحقق مبدأ فاعلية التلميذ : منهج المشروعات ، ومنهج المشكلات (Core Program) .

وهذه الحياة التعاونية الديمقراطية التى تعلم التلاميذ أن يحيوها داخل الفصل لا تلبث أن تنتقل إلى خارجه حتى تشمل جميع نواحى الحياة المدرسية . وفى نظام الأسر الذى تتبعه بعض المدارس ، مجال واسع لتدريب التلاميذ على تنظيم وتنفيذ وتقييم أنواع النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى الذى تقوم به الأسرة .

والمعسكرات الدراسية بما تتيحه للتلاميذ من فرص الاشتراك فى تصميم المعسكر وتنفيذ برنامج الدراسة ، وتحمل المسئولية ، عامل هام فى تربية التلميذ .

وفى معظم مدارس أمريكا تتاح الفرص للتلاميذ كى يساهموا بنصيب فى إدارة المدرسة عن طريق تكوين هيئة منتخبة من التلاميذ تعرف بمجلس الطلبة ، تضطلع بأعباء الاشراف على جميع أنواع النشاط المدرسى ، ووضع التقاليد واللوائح التى تنظم الحياة المدرسية .

وهكذا نجد أن مبدأ مساهمة التلاميذ فى بناء خبراتهم التربوية أمر لا غنى عنه فى المدرسة الديمقراطية ، وفى هذا الصدد يقول الأستاذ « البرتى » : « إن اشتراك التلاميذ إنما هو محاولة لتطبيق المبادىء الأساسية للحياة الديمقراطية فى حياتهم اليومية بالمدرسة .

المدرس والمنهج :

يعتبر المدرس عاملا (استراتيجياً) فى بناء المنهج ، إذ ليس بين من يؤثرون فى المنهج من هو أعمق أثراً من المدرس نفسه ، فالمنهج المدرسى فى أية مرحلة من مراحل الدراسة إنما يفهم وينفذ بدرجة تتناسب مع مدى اشتراك المدرسين فى بنائه ، والمدرس فى المدرسة الحديثة يضطلع بوظائف متعددة . فهو بحكم اتصاله الوثيق بالتلاميذ يستطيع أن يتعرف على ميولهم ويكتشف حاجاتهم وقدراتهم ويلم بماضى خبراتهم ويتيح لهم من الخبرات التربوية ما يشبع حاجاتهم وينمى ميولهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم ، والمدرس ليس مصدراً لإعطاء التعليمات والأوامر وإنما هو موجه ومرشد ، يوجه التلاميذ فى كل مراحل عملية التعلم ، وعليه تقع مسئولية تنمية الروح الديمقراطية فى الجماعة التى يقوم بتوجيهها ، وإشعارها بوحدتها وكيانها ، والعمل على رفع مستوى التفاعل التعاونى بين أعضائها إلى مستوى ديمقراطى .

والمدرس مسئول عن التفكير مقدما فى إعداد الخبرات اللازمة لكل جماعة ، على أن هذا الإعداد ينبغى أن يكون على درجة من المرونة تتيح لفردية التلاميذ أن

تنمو ، وأن يكون مع ذلك على قدر من الثبات يضمن توجيه خبراتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة .

ولعل من خـــير الوسائل التى تساعد على تحقيق هذا ، إعداد ما يسمى بوحدة المصادر (Resource Unit) وهى عبارة عن كتيب يحتوى على اقتراحات بأنواع النشاط المتعددة مثل عرض أفلام سينمائية ـــ قيام رحلات وزيارات ـــ إجراء تجارب ـــ كتابة تقارير ـــ رسم خرائط ورسوم بيانية ـــ قراءات . . . الخ . مما يمكن التلاميذ القيام به أثناء دراستهم لموضوع معين . فإذا كان عدد أنواع النشاط المقترحة كبيراً نسبياً فان ذلك يتيح للتلاميذ والمدرس أن يختاروا منها ما يلائم التلاميذ دون إلزام أو تقييد ، ووحدة المصادر هذه تفتح ذهن المدرس إلى أنواع من النشاط قد تكون بعيدة عن تفكيره ، وتحفزه على تحضير المراجع والأفلام والأدوات والتجارب التى يحتمل استخدامها عند دراسة هذا الموضوع .

ورسالة المدرس لا تنتهى عند هذا الحد ، أى أن عمله لا ينحصر فى الفصل فقط أو فى نطاق المدرسة ، بل يتعداه إلى البيئة المحيطة بالمدرسة ، فيدرس المجتمع الذى توجد فيه المدرسة ، ويعمل على ربط المدرسة بهذا المجتمع .

الناظر والمنهج :

الفكرة الحديثة للإدارة تقوم على أسس إتاحة الفرصة أمام كل عضو من أعضاء هيئة التدريس ليساهم إلى أقصى حد تؤهله له مواهبه فى إدارة المدرسة وفى تقرير سياستها ، فالإدارة الديمقراطية هى فى الواقع مشروع تعاونى ، ونجاح الإدارة إنما يقاس بمقدار ما ينتجه من فرص التفاعل التعاونى بين أعضاء أسرة المدرسة بحيث ينبثق من الجماعة خير تفكيرها ، فالإدارة الصالحة هى التى تشجع التفاعل الحر الطليق بين الاعضاء وتعمل على تنميته وتوجيهه وجهات منتجة ، وأسوأ أنواع الإدارة هى التى تتحكم فى الأفراد وتكبت التفاعل بينهم ، وتقيد نموهم المهنى .

ومع أن الناظر لا يتحمل مسئولية توجيه خبرات التلاميذ وعملية التعلم داخل الفصل أو خارجه بصفة مباشرة إلا أنه يؤثر فيها كثيراً عن طريق مساعدة المدرسين فى تحسين قدرتهم على القيادة ، ويستطيع الناظر أن يساهم فى بناء المنهج عن طريق حشد جميع الكفايات الموجودة فى هيئة التدريس لوضع فلسفة تربوية للمدرسة

تبنى فى ضوئها المناهج وتساعد على تقرير ما ينبغى اتباعه من طرق التدريس، وتشجيع تكوين لجان من المدرسين للقيام بأبحاث عن سيكلوجية التعلم وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم وغيرها ، وتعرض نتائج هذه الأبحاث على الجمعية العمومية للمدرسين للاستفادة منها ، ومساعدة المدرسين والتلاميذ على القيام بالرحلات والمعسكرات أو أى نشاط آخر خارج المدرسة ، وتوفير المواد والأدوات التى يحتاج إليها التلاميذ والمدرسون ، ودعوة الاخصائيين فى شئون المناهج للاجتماع بالمدرسين ومعاونتهم على حل مشكلاتهم الخاصة بالمنهج ، وإنشاء مكتبة بها أحدث الكتب والنشرات والمجلات التربوية والوسائل المعينة فى التدريس ، وتشجيع المدرسين على القيام بتجارب تربوية وإعداد حلقات دراسية يتولى قيادتها خبراء فى التربية لمناقشة مشكلات المنهج ، وعقد اجتماع لهيئة التدريس بالمدرسة قبيل بدء العام الدراسى لبحث الخطط وتنسيقها ودراسة المشكلات المتعلقة بها .

المفتش والمنهج :

إذا أراد المفتش أن يلعب دوراً إيجابيا فى بناء المناهج فعليه أن يعيد التفكير فى طبيعة وظيفته فى ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية . فالمفتش الذى يميل إلى السيطرة على المدرس ويملى عليه آراءه ويتلمس أخطاءه ، ويكبت شخصيته ، ويعتبر الزيارت المفاجئة وكتابة التقارير عن المدرس أهم وظيفة له — هذا النوع من المفتشين ليس له محل فى المدرسة الحديثة .

أما « المفتش » الذى نريده فهو قائد تربوى مشبع بالروح الديمقراطية ، ينظر إلى المدرس كزميل له فى المهنة ، ويتعاون معه فى حل جميع المشكلات التربوية التى تؤثر فى عمليتى التدريس والتعلم ، ويبنى علاقته مع المدرس على أساس من الود والتفاهم والاحترام المتبادل ، ويشجع المدرس على الابتكار والتجريب ويهيىء له المجال للنمو المهنى ثم هو يقوم بوظائف متعددة مثل :

(١) عقد حلقات للبحث او مؤتمرات يجتمع فيها المدرسون لمناقشة المناهج والخطط ومحاولة تذليل العقبات التى تعترض تطبيق أساليب التربية الحديثة ، وحل المشكلات التربوية بطريقة عملية منظمة .

(٢) إرسال مطبوعات دورية إلى المدرسين تحمل آراء أو تجارب أو اتجاهات جديدة فى التربية .

(٣) تنسيق جهود المدرسين والناظر وتوجيهها نحو تحقيق أهداف التربية وفلسفة المدرسة؛ فهو ينسق أوجه النشاط داخل المدرسة، وينسق مناهج أى مرحلة بربطها بمناهج المرحلة التى تليها، وينسق ما تقوم به المدرسة من نشاط مع نشاط الهيئات الأخرى فى البيئة. ويقتضى هذا الاتجاه الجديد، أن يكون المنسق من رجال التربية الذين يتخطون الفواصل بين الأقسام وبين المواد الدراسية، بمعنى ألا يكون متخصصا لتفتيش مادة بعينها.

(٤) زيارة الفصول لكى ينصح المدرس ويساعده فى حل مشكلاته.

(٥) تقديم الخدمات التى يحتاج إليها المدرسون؛ كأن يمدهم بأفلام سينمائية أو وسائل للإيضاح أو مراجع يتعذر عليهم الحصول عليها.

ولعله واضح مما تقدم أن أهم وظيفه للمفتش هى «التنسيق والخدمه»، وتمشيا مع هذا الاتجاه، ينبغى استبدال لقب «منسق» أو «منسق للمنهج» بلقب مفتش.

إذا فهمنا «التفتيش» على أنه تنسيق وخدمة تربوية تعاونية هدفها حل المشكلات المتصلة بالتدريس والتعلم وجدنا أن هذه الوظيفة يساهم فيها كل من الناظر والمدرس الأول. والواقع أن وظائف كل من الناظر والمنسق متشابكة متداخلة، حتى أنه فى بعض المدارس الصغيرة فى أمريكا يقوم الناظر بوظيفة التنسيق والخدمة وبذلك يستغنى عن المنسق. والمدرس الأول وظيفته تنسيق العمل فى قسمه، فهو بذلك منسق مقيم فى المدرسة.

رجال البيئة والمنهج:

ويتوقف القدر الذى يمكن أن يساهم به رجال البيئة فى منهج المدرسة على نوع المنهج السائد فيها وعلى حاجات تلاميذها وميولهم، كما يتوقف أيضاً على مهن وهوايات واستعدادات رجال البيئة. والخدمات التى يمكن لرجال البيئة المساهمة بها كثيرة متنوعة؛ فمن الممكن استدعاؤهم للمدرسة لكى يمدوا التلاميذ بمعلومات عامة واسعة، فهذا مواطن زار بلاد الصين وعاش فيها مدة طويلة يتحدث إلى التلاميذ عن مشاهداته فى تلك البلاد النائية ويجيب على أسئلتهم. وقد يحضرون إلى المدرسة للادلاء بمعلومات محددة يشعر التلاميذ أنهم فى حاجة إليها. فمثلا يمكن استدعاء ممثلين للمهن المختلفة فى البيئة لكى يحدث كل منهم التلاميذ عن مهنته ومسئولياته. وبذلك

يتلقى التلاميذ صورة صحيحة عن المهن المختلفة تساعدهم على اختيار المهنة التى تتناسب مع استعدادات وميول كل منهم ، وبذلك يساهم رجال البيئة فى توجيه التلاميذ .

وقد يدعى رجال البيئة إلى المدرسة لعرض هواياتهم الخاصة ، فهذا يحضر لعرض مجموعات طريفة من طوابع البريد قام بجمعها بنفسه ويحدث التلاميذ عنها ، وقد يأتى رجال البيئة إلى المدرسة للخدمة ، فهذا ولى أمر تلميذ يتطوع لمساعدة التلاميذ فى بناء حظيرة للدواجن بالمدرسة مثلا .

ولا شك أن هذه الأمثلة القليلة توحى بأنواع أخرى من المساهمة يمكن أن يشترك فيها رجال البيئة ، وليس مقصوداً بذلك أن نذهب فى دعوتهم إلى حد المبالغة والإسراف ، إذ أن كثرة الزيارات قد تسبب اضطراباً فى البرنامج السائد ، ثم أن الاستفادة الكاملة من كل زيارة تتطلب الاستعداد لها ، كما يتبعها عادة القيام بأنواع كثيرة من النشاط ، فمن المصلحة إذن أن تكون هذه الزيارات بقدر لكى يمكن الانتفاع بها واستغلالها على أكمل وجه .

أوليـــاء الأمور والمنهج :

لا يمكن فهم الطفل فهما صحيحاً ومن ثمَّ توجيهه إلا إذا عرفنا أحواله ومشكلاته المنزلية ، وعلى ذلك فتعاون المدرسة والمنزل على فهم الطفل أمر على جانب عظيم من الأهمية . ويمكن أن يتم هذا التعاون عن طريق عقد اجتماعات دورية مع أولياء أمور تلاميذ كل فرقة دراسية . فأولياء الأمور فى مقدورهم أن يساهموا فى إعداد سجل كل تلميذ عن طريق إعطاء المعلومات اللازمة عنه ، وهذه السجلات بما تحتويه من صورة كاملة عن الطفل لها فائدة عظيمة فى توجيهه التعليمى والمهنى . وهذا التوجيه هو فى الواقع جزء متكامل مع المنهج المدرسى .

ولا تقتصر مهمة أوليـــاء الأمور على معاونتهم فى إمداد المدرسة بالمعلومات اللازمة عن أبنائهم ، بل إنهم يساهمون مساهمة فعالة فى تنفيذ توجيهات المدرسة عن طريق التنسيق بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية ، ولذلك التنسيق أهمية كبرى إذ بغيره قد يصبح المنزل والمدرسة عاملين متعارضين بدلا من أن يكونا متعاونين .

وفوق كل هـذا ، فقد عرفنا ان أولياء الأمور أعضاء فى البيئة التى تعيش فيها

المدرسة ، وهم — بوصفهم هذا — يؤدون من الخدمات ما فصلناه تحت عنوان « رجال البيئة والمنهج » .

المنطقة التعليميـة والمنهج :

ينبغى أن يكون نشاط المنطقة فى هذه الناحية موجها إلى مالا تستطيع أى مدرسة أن تقوم به وحدها ، كأن تنشىء مركزاً للتوجيه وكذلك عيادة سيكلوجية ، يحال إليها ما استعصى من الحالات على الموجهين والمدرسين فى المدارس ، ويمكن كذلك أن تنشىء مكتبة فى كل منطقة أو فى كل قسم من أقسام المنطقة تضم الوسائل السمعية والبصرية المختلفة التى تحتاج إليها مدارس المنطقة .

وزارة التربية والمنهج :

فى ظل هذا الاتجاه الجديد فى وضع المناهج ، ينبغى أن يتجه نشاط الوزارة إلى توفير الإخصائيين فى ميدان التربية والإشراف على إعدادهم ، كما ينبغى أن تتحول إدارتها إلى مراكز للبحوث العلمية ، فنحن فى أشد الحاجة إلى بحوث تربوية وسيكلوجية واجتماعية تساعدنا على بناء المناهج على أسس سليمة ، وينبغى أن تضع الوزارة نتائج هذه البحوث فى متناول أيدى كل من يطلبها ، وعلى الوزارة كذلك أن تمد المعلمين والأهالى بنشرات دورية لكل جديد يعينهم فى ميدان التربية .

العقبات :

لعل أهم عقبة — فى الوقت الحالى — تعترض تطبيق نظام اللامركزية فى إعداد المناهج الذى شرحناه ، هى قلة الكفايات بين رجال التعليم الذين يستطيعون الاضطلاع بالأعباء التى فصلناها فيما سبق ، وهناك من يدافع عن نظام المركزية الحالى بحجة أن المدرسة لم تتوافر لها بعد العناصر الفنية التى تجعلها قاصرة على الاضطلاع بمهمة بناء منهجها بنفسها .

ولكى نتغلب على هذه العقبة نقترح الوسائل الآتية :

أولا — تعديل برامج معاهد إعداد المعلمين ، فينبغى أن يكون اهتمام هذه المعاهد موجها نحو إعداد المدرس فى النواحى الرياضية والعقلية والاجتماعية بدلا من الاهتمام بإعداد معلم لتدريس مادة معينة وإهمال النواحى الأخرى ، ولابد أن تتطور برامج

هذه المعاهد بحيث تخرج لنا المعلم المعد إعداداً فنياً صحيحاً ، فيصبح بذلك قوة إيجابية فى تقدم التعليم ، لا آلة سلبية تديرها الوزارة والمفتش والكتب المقررة والامتحانات .

ثانياً : نهج سياسة جديدة فى اختيار النظار والمنسقين ومن فى مستواهم ، فينبغى أن ننظم دراسات خاصة لإعداد النظار والمنسقين وغيرهم ممن يعهد إليهم بوظائف تربوية . ويمكن لمعاهد التربية للمعلمين أن تضطلع بمهمة هذا الإعداد فقد آن الوقت أن ندرك أنه ينبغى أن تتوافر فيمن يتولون قيادة التربية كفايات خاصة يختارون على أساسها . أما سياسة الترقية إلى هذه الوظائف وغيرها على أساس الأقدمية فينبغى التخلى عنها .

ثالثاً : تعديل النظام الجماعى للتعيينات والتنقلات : ينبغى الإقلال من التنقلات حتى تبقى الهيئات المشرفة على المدرسة مدة طويلة تسمح بإيجاد تقاليد مدرسية وطابع خاص لكل مدرسة ، وحتى يتمكن المدرس من دراسة البيئة التى توجد فيها المدرسة والعمل على توثيق علاقة المدرسة بالبيئة ، كما أن الاستقرار عامل أساسى فى تكوين شخصية المدرسة .

رابعاً : نشر الثقافة التربوية بين رجال التعليم عن طريق المؤتمرات والمحاضرات وإنشاء المكتبات ، وتشجيع إصدار المجلات التربوية ونحو ذلك .

الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية

الدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

لقد أضيفت إلى مواد الدراسة بالمرحلة الثانوية ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٣ - ١٩٥٤ الهوايات العملية ، نخصصت لها حصتان فى خطة الدراسة لجميع الفرق بهذه المرحلة . ولكى تتم الفائدة المرجوة من هذه الهوايات يصح أن نبحث الأسس النفسية والتربوية التى تقوم عليها فكرتها .

الأسس النفسية للهوايات :

الأساس الأول للهوايات المدرسية أنها تتيح الفرصة للتلاميذ لكى يعملوا بأيديهم ويبحثوا بأنفسهم بحثاً عملياً وتطبيقا . . فقد كان التعليم فى الماضى مركزاً فى الاهتمام بالنواحى النظرية وتحصيل المعلومات من الكتب والمدرس ، وكسب المعرفة وحفظها ، ولم يكن للثقافة العملية والتدريب الفعلى ، المكانة الكافية فى خطط الدراسة ، ولكن إضافة الهوايات العملية إلى خطة الدراسة تعتبر علامة من علامات تطور التربية إلى الاهتمام بالجانب التطبيقى والعملى من الحياة ، ففى العمل اليدوى وفى الاشتغال بالأعمال التطبيقية تدريب للنفس والجسم معاً ، واختبار لفكرة الفرد عن نفسه وقيمته الحقيقية من حيث القدرة على الإنتاج الإيجابى ، كما أن فيه إعداداً لمواجهة مسئوليات الحياة الواقعية والتدريب عليها . فالتلميذ الذى يمارس بعض الصناعات الزراعية أو الكيماوية فى مدرسته ويدرب نفسه على بحث مشكلات هذه الصناعة بنفسه ، أو الذى يمر فى الخبرات العملية لصناعة الطباعة وتجليد الكتب ، أو الذى يمارس بنفسه أعمال التوصيلات الكهربائية أو بعض التركيبات الميكانيكية . . . يخرج الواحد منهم إلى الحياة واسع الأفق ويكون أكثر خبرة ودراية بما يجرى حوله من أمور الحياة ، وأكثر تقديراً واحتراما للإنتاج العملى الذى تقوم به طبقة الصناع

والعمال ؛ فيكون أكثر استعداداً للمساهمة فى النشاط الصناعى والعملى الذى يرفع مستوى الحياة الاقتصادية ويكسب الفرد خبرات وتجارب تزيد فى قوة شخصيته .

أما الأساس الثانى فهو التمشى مع وظيفة التربية الأصلية وهى إتاحة الفرصة وتهيئة الظروف الملائمة لكشف مواهب التلميذ وقدراته واستعداداته ، والعمل على تنميتها والسير بها فى الطريق الذى يساعد على تنشئة التلميذ تبعاً لما يتميز به من هذه الاستعدادات .

ولما كان من الثابت فى علم النفس أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث الصفات الجسمية والمزاجية ، ومن حيث القدرات العقلية وكذلك من حيث الميول الشخصية كان من الضرورى أن تهيئ المدرسة لتلاميذها أنواعا مختلفة من النشاط الجسمى والعقلى حيث يجد كل تلميذ لنفسه من هذه الأنواع من النشاط ما يتفق مع ميوله واستعداداته الخاصة .

لهذا كانت المدرسة الناجحة هى التى تكثر من الهوايات العملية المنوعة التى تضعها أمام التلاميذ ، وتترك لهم حرية اختيار ما يميلون إليه منها .

ولما كان النجاح فى القيام بعمل أو نشاط معين يتوقف على عوامل كثيرة . قد لا يعرفها التلميذ نفسه ، فمن الواجب أن يعطى كل تلميذ الفرصة الكافية للمرور بعدد من الهوايات العملية بحيث يقضى فى كل منها فترة تجريبية تكفى لمحاولة المران على ما بها من نواحى النشاط ليمكن أن يحكم عما إذا كانت هذه الهواية تناسبه فعلا أم يصح أن ينتقل إلى غيرها .. فكثيراً ما يكون إقبال التلميذ على هواية معينة قائماً على أساس سطحى لا يتفق مع حقيقة ميله واستعداده الطبيعى كأن يقلد أحد زملائه أو يختار هواية معينة لا لشىء إلا لرغبته فى العمل مع المدرس المشرف إليها لإعجابه به أو غير ذلك من العوامل .

والأساس الثالث للهويات المدرسية أنها ليست مواد إجبارية لا بد للتلميذ من الالتحاق بهواية معينة منها ، بل إن الأساس فيها حرية الاختيار ، ولا يصح أن تفرض على التلميذ فرضاً .. لأنها من الوسائل التعليمية التى تعين المدرس على حسن توجيه التلميذ وتعليمه . فالهواية التى يقبل عليها التلميذ من تلقاء نفسه يجد فى العمل فيها لذة ومتعة ، ويمكن أن تتخذ أساساً لتوجيه التلميذ فى دراسته . فإذا كان أحد التلاميذ

ميالا للموسيقى ويقبل على هواية الموسيقى فمن الممكن أن ندربه فى اللغة الانجليزية مثلا بأن نختار له قراءة كتاب عن أحد الموسيقيين أو الملحنين ، وإذا كان أحد التلاميذ مقبلا على هواية التمثيل مثلا فمن الممكن أن نزيد إقباله على دراسة التاريخ أو الجغرافيا باختيار إحدى التمثيليات المناسبة لما نريد تدريسه له من هذه المواد . وحتى المواد الرياضية كالهندسة والحساب يمكن أن نزيد فى إقبال التلميذ على دراستها إذا ربطناها بالهواية التى يميل إليها وأعطيناه تمرينات متعلقة بها كالتلميذ الذى يميل إلى هواية الرحلات والاشتراك فى المعسكرات الخلوية ، فمن الممكن أن يعطى تمرينات عن حسابات تكاليف الرحلة أو دراسة هندسة المنطقة التى يقيم فيها المعسكر . . وهكذا .

والأساس الرابع للهوايات ، أنها ليست مجرد شغل التلميذ فى بعض ساعات اليوم المدرسى ، ولكنها تهدف إلى أن تغرس فى نفسه الميل للاشتغال بعمل مفيد فى وقت فراغه . ومن الثابت أن الكثيرين من الأبناء يجهلون كيفية الانتفاع بوقت فراغهم بما يعود عليهم بالنفع وذلك لأنهم لم يعرفوا لنفسهم هواية ، ولم يجربوا العمل الممتع فى عمل يقبلون عليه من تلقاء أنفسهم ، ولكن الهوايات العملية بالمدرسة تعتبر وسيلة لتكوين نواة لعادة الانتفاع بوقت الفراغ والاستمتاع بالعمل فى نشاط محبب إلى النفس بجانب العمل الأصلى سواء أكانت بينهما صلة أم لا توجد مثل هذه الصلة .

والآن نفصل الفروق الفردية بين الأفراد فى الصفات النفسية والميول لنرى الحكمة فى تنويع الهوايات العملية بالمدارس بحيث تشمل أنواع النشاط التى تتمشى مع جميع هذه الاختلافات .

الفروق الفردية فى القدرات العقلية :

لقد ثبت بالدراسات التحليلية للقدرات العقلية أن الأفراد يختلفون فيما يخلقون به من ذكاء عام يظهر أثره فى كل ناحية من نواحى نشاطهم العقلى ، كما أنهم يختلفون كذلك فيما يخلقون به من استعدادات وقدرات طائفية أو « ملكات » تظهر آثارها فى طائفة معينة من نواحى النشاط العقلى . . ومن أمثلة هذه القدرات ما يأتى :

(١) القدرات الميكانيكية ، وهى التى تجعل صاحبها أقدر من غيره على العمل الميكانيكى واليدوى . فينجح فى الأعمال التى تحتاج إلى الفك وإعادة التركيب واستعمال الأدوات والآلات ، إذ أن هذه الأعمال تتطلب نوعا من التوافق الحركى والدقة اليدوية

(٢) القدرات الفنية وهى التى تجعل صاحبها أقدر من غيره على الانتاج الفنى وتذوق الجمال فينجح فى الأعمال التى تحتاج إلى المهارة الفنية والذوق السليم .

(٣) القدرات اللفظية وهى التى تجعل صاحبها أقدر من غـــيره على التعبير اللغوى والتعامل بالألفاظ فينجح فى النواحى التى تعتمد على اللباقة اللغوية والطلاقة اللفظية كالخطابة والتأليف والصحافة وغيرها .

(٤) القدرات العددية ، وهى التى تجعل صاحبها أقدر من غيره على التعامل بالأرقام والأعداد والرموز فينجح فى الأعمال الحسابية والإحصائية وما إلى ذلك .

ويمكن أن نضيف إلى هذه القائمة من القدرات والملكات أنواعا أخرى كالقدرة الموسيقية وقدرات الذاكرة والقدرة على التصور البصرى والأنواع المختلفة للمهارات الحركية والنشاط الجسمى .

وقد دلت البحوث الحديثة على أن هذه القدرات أو الملكات — التى يظهر أثرها فى نواح معينة من نواحى النشاط العقلى — تأخذ فى التمـــيز والوضوح بالتدريج — فمع أن الطفل يولد بها إلا أنها تتميز بشكل ملموس يمكن قياسه بكثير من الاطمئنان عند سن المراهقة تقريباً أى فى مرحلة التعليم الثانوى ولهذا يجب أن تتاح الفرصة لتلميذ هذه المرحلة لكى يظهر ما عنده من هذه الاستعدادات والملكات لنساعده على متابعة تنميتها وتوجيهها .

الفروق الفردية فى الميول :

وبجانب ما يولد به الشخص من القدرات أو الملكات السابق الإشارة إليها . والتى تميز بعض الأفراد فى استعدادهم عند بعضهم الآخر . فإن من الثابت أيضاً أن الأفراد يختلفون فيما يميلون إليه من نواحى النشاط ، والميول تختلف عن القدرات أو الملكات وإن كانت تسير معها جنباً إلى جنب فى أغلب الأحيان . ولكى نفهم الفرق بين القدرة والميل يصح أن نلاحظ أبناءنا وتلاميذنا فى النواحى التى يوجهون للعمل فيها . فأحياناً نجد تلميذاً راغباً فى القيام بنوع معين من العمل وليكن العزف على آلة موسيقية مثلا ، ولكنه لا يستطيع إتقان العزف بل ويفشل فى أدائه تماما . فى مثل هذه الحالة نقول أن هذا التلميذ لديه الميل إلى الموسيقى ، ولكن نظراً لأنه

يفشل فى الأداء برغم محاولاتنا معه وبرغم تمرينه على العزف تمرينا كافياً يتبين أنه ليس لديه الاستعداد أو القدرة أو الملكة الموسيقية .

ولكن كيف يتكون عنده الميل الموسيقى برغم أنه ليس عنده القدرة أو الاستعداد الموسيقى ؟ قد يكون ذلك نتيجة عوامل كثيرة بعضها مكتسب من البيئة المحيطة بحياة الطفل فى المنزل والمجتمع الذى نشأ فيه .

والميول أكثر مرونة من الاستعدادات الطبيعية . لأن الميول قابلة للتغير فى قوتها واتجاهاتها تبعاً للعوامل التربوية المختلفة ، ولمستوى النضج الذى يصل إليه الفرد ولنوع النشاط الجسمى والعقلى الذى يتطلبه إشباع تلك الميول .

وللجو العاطفى والانفعالى والعلاقات المنزلية بين الآباء والأبناء أثر كبير فى تنشيط الميول أو تحويل اتجاهاتها إلى سبل أخرى .

ولكى نضمن حسن الانتفاع بما عند التلميذ من ميول يجب أن نبدأ أولا باكتشاف أنواع الميول القوية عنده حتى يمكن تنميتها وتوجيهها والاعتماد عليها فى تزويد خبرات التلميذ فى حياته المدرسية والعملية .

وهناك اختبارات حديثة توضع لقياس الميول واكتشافها عند التلاميذ وهى تعتمد على تقسيم النشاط المهنى والعقلى إلى الأنواع الآتية :

(١) الميول الرياضية وتظهر فيمن يفضلون ممارسة الألعاب الرياضية والتربية البدنية كهواة كرة القدم وهواة السباحة والأنواع المختلفة للرياضة البدنية .

(٢) الميول الخلوية وتظهر فيمن يفضلون الهواء الطلق والنشاط الخلوى كمن يميلون للرحلات والمعسكرات ، والعمل فى الحدائق والحقول .

(٣) الميول الميكانيكية وتظهر فيمن يفضلون العمل فى فحص الآلات واستعمال الأدوات فى فكها وإعادة تركيبها كمن يعملون فى ورش النجارة والأشغال اليدوية .

(٤) الميول العددية وتظهر فيمن يميلون للنشاط المتصل بالأعمال التجارية والاحصائية والحسابية بصورها المختلفة .

(٥) الميول العلمية وتظهر فيمن يميلون للبحث ومن يحبون التجارب ويهوون دراسة علوم الأحياء والطبيعة والكيمياء .

(٦) الميول الاقناعية وتظهر عند من يميلون للاتصال بالناس ومن يميلون لكثرة

الجدل والمناقشة وينجح هؤلاء فى أعمال البيع والشراء وجمع التبرعات والاشتراكات وأعمال الدعاية والاعلان .

(٧) الميول الفنيـــة وتتركز حول الابتكار الفنى كما يظهر فى الرسم والنحت والفنون الجميلة وتظهر فيمن ينجحون فى أعمال التصميم والتنظيم والتجميل والتمثيل .

(٨) الميول الأدبية : وتظهر فيمن يجيدون اللغات فيقبلون على كتابة القصص وقراءة الانتاج الأدبى والتأليف والخطابة والنقد الأدبى .

(٩) الميول الموسيقية : وتظهر فيمن يميلون للعزف على آلات الطرب ومن يهوون القراءة من الموسيقيين والملحنين .

(١٠) الميول للخدمات العامة : وتوجد عند من يحبون العمل من أجل غيرهم ويرغبون فى رفع مستوى الوسط الذى يعيشون فيه ومن يدركون مشكلات الغير ويرغبون فى العمل على مساعدتهم .

(١١) الميول الكتابية : وتوجد عند من يميلون للاشتغال بالأعمال الكتابية كالسكرتارية والأرشيف ومن يجيدون الترتيب والتنظيم وتبويب المراسلات وغير ذلك من الأعمال الكتابية .

ومع أن الميول تظهر وتنمو خلال مراحل الطفولة والبلوغ إلا أنها تأخذ فى التبلور والوضوح عند السن المقابل لمرحلة التعليم الثـــانوى ، ولذا فإن الهوايات العملية فى هذه المرحلة خير وسيلة لاكتشاف ميول التلاميذ وتوجيههم إلى النواحى التى يميلون إليها وإتاحة الفرصة لهم لتنمية هذه الميول .

الفروق الفردية فى الصفات المزاجية والخلقيـة :

بجانب اختلاف الأفراد فى قدراتهم العقلية وفى ميولهم توجـد فروق أخرى جوهرية فى التكوين المزاجى والعاطفى والانفعالى والطابع الخلقى للأفراد بحسب أنواع شخصياتهم وظروف تنشئتهم .

فهناك أفراد خلقوا بطبيعتهم متصفين بصفات انفعالية قوية فى النواحى الانبساطية التى تجعلهم أميل إلى التعبير الخارجى وإظهار انفعالاتهم للخارج فيتصفون بسرعة الانفعال والميل للصياح والكلام الكثير والاندفاع والجرأة والإقدام وحب التغيير

والاتصال بالناس وما إلى ذلك .. بينما نجد فريقاً آخر من الأفراد يتصف بالانزواء والصمت والقدرة على ضبط الانفعالات بحيث لا يظهرها لمن حوله ويكون أميل إلى العمل فى دائرة ضيقة قليل الكلام قليل التنقل قليل الاجتماع بالغير ومفضلا العمل فى عزلة .. وهكذا ...

وهناك أنواع أخرى من الأفراد تميزهم حسب الصفات المزاجية الغالبة عندهم كالشخص الكسول الخامل المتبلد والشخص المتزن الرزين المحبوب من الجميع والشخص العصبى الثائر الغضوب الكثير المشكلات .. وهكذا ..

ومن الواضح أن هذه الصفات المزاجية تؤثر كثيراً فى نوع النشاط العملى الذى يلائم كل شخص، ومن هنا وجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند توجيه التلاميذ للهوايات العملية المختلفة ، بجانب الاستعداد والميل والطابع المزاجى للتلميذ والصفات الخلقية المميزة له ، بحيث نوجهه للنشاط الذى يضمن لنا حسن تقويمه وتنشئة شخصيته بما يضمن لها الاتزان والتكامل .

الهوايات الممكن إدخالها بالمدارس :

يتوقف نوع هذه الهوايات ودرجة الاهتمام بها على عوامل كثيرة غير الفروق الفردية بين التلاميذ فى الميول والاستعدادات والصفات النفسية والمزاجية . ومن طبيعة البيئة التى توجد بها المدرسة ، والقيم الاجتماعية التى تعطى لأنواع النشاط المهنى المختلفة فى هذه البيئة ، فقد تجد إحدى المدارس أن صناعة المنتجات الزراعية يجب أن تحتل المكان الأول بين الهوايات ، بينما تجد مدرسة أخرى أن هواية الصيد والتحنيط يجب أن يفرد لها عناية خاصة ، وعلى العموم يمكن أن تساعد القائمة الآتية بعض المدارس على إنشاء الهوايات العملية بها . مع العلم بأن نجاح الهواية يتوقف كثيراً على حسن اختيار المدرس الذى يعهد إليه بهذه الهواية ومبلغ حماسه بها وميله الطبيعى إليها . وفيما يلى قائمة ببعض الهوايات :

الموسيقى ، التمثيل ، التصوير ، النحت ، النجارة ، الرسم ، الرياضة ، أعمال الكهرباء ، الأعمال الميكانيكية ، التحنيط ، الطباعة وتجليد الكتب ، الصناعات الزراعية ، الصناعات الكيماية ، صناعة العطور ، هواية الخدمة الاجتماعية ، الخطابة والمناظرة ، الصحافة ومجلة المدرسة ، جمع الطوابع والصور والنماذج ...... الخ

الرحلات والجولات فى تدريس العلوم

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمات

لقد تطور تدريس العلوم من حيث غاياته ووسائله ، فبعد أن كان يتجه إلى مجرد الالمام بالحقائق العلمية عن طريق التلقين داخل جدران الفصل ، أصبح يتجه نحو استخدام الحقائق العلمية فى تيسير حياة الإنسان وزيادة رفاهيته ومساعدته على حل مشكلاته ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف فى تدريس العلوم أن تكون دراسة العلوم شديدة الصلة بحياة الإنسان وبيئته ، كما يتطلب أن تكون الملاحظة الحسية والخبرة العملية أساس اكتساب الخبرة فى دراسة العلوم ، حتى تساعد التلاميذ على الخروج من دائرة الألفاظ الجوفاء إلى دائرة الخبرة الواقعية والمعانى الواضحة وأنواع السلوك المناسب .

وتعد الرحلات والجولات من أهم الوسائل التى تعين فى تحقيق أهداف تدريس العلوم ، لأنها تخرج بالتلميذ من جدران الفصل إلى رحبات الحياة ، ومن عالم اللفظ إلى عالم الحس والوقع ، كما أنها تتيح الفرصة لنوع من النشاط الاجتماعى المفيد ، هذا فضلا عن قيمتها الترفيهية بالنسبة للتلاميذ . وسوف نتكلم عن هذه النواحى الهامة من مزايا الرحلات فى تدريس العلوم فيما يلى :

الرحلات والملاحظة:

تعد الرحلات والجولات فى البيئة المحلية من خير الوسائل المعينة فى تدريس العلوم ، لما تهيئه للتلاميذ من فرص متعددة للملاحظة الحسية والخبرة العملية بشتى الموضوعات . وتظهر أهمية الرحلات بوضوح عند دراسة تلك الموضوعات والظواهر العلمية التى لا يمكن نقلها إلى المدرسة أو الفصل ، كما فى دراسة البيئات النباتية من مائية وصحراوية وغيرها ، وكما فى دراسة موضوع مثل المد والجزر عند شواطىء البحار ، وفى دراسة أثر عوامل التعرية فى الصحارى والجبال ومجارى الأنهار ، وعند دراسة الصناعات المحلية كصناعة الفخار والجلود ومستخرجات الألبان . . . الخ . ففى جميع

هذه الأحوال قد لا يسهل تصوير ما يحدث فى الواقع داخل المدرسة بإمكانياتها المحدودة ، بمثل ما تصوره الرحلات .

الرحلات والبيئة :

لقد رأينا من قبل أن دراسة العلوم لابد أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة التى يعيش التلاميذ فيها ، وفضلا عما فى ذلك من تهيئة الفرص للتلاميذ لاكتساب الخبرة العملية بالأمور ، وإقامة دراسة العلوم على أساس عملى متين ، فإن ربط الدراسة بالبيئة يوقف التلميذ على التطبيقات العملية للعلوم فى شتى ميادين الحياة ، كالزراعة والصناعة والانتاج والمواصلات ، ويساعد التلميذ على معرفة الدور الذى تقوم به العلوم فى حل مشكلات الأفراد والجماعات ، وبذلك يدرك التلميذ أن ما يدرسه فى المدرسة ليس مجرد كلام ينتسب إلى عالم الكتب وحدها ، ولكنه حقيقة واقعة لها أثرها فى نفسه وحياته وبيئته .

الرحلات والتربية الاجتماعية :

لم تعد وظيفة المدرسة مقصورة على العناية بالعقل وحده ، بل إنها تهتم بالإنسان من سائر نواحيه ، فهى تهتم به كمواطن وكفرد فى جماعة . وبذلك أصبح للتكوين الاجتماعى مكان مرموق بين أهداف التربية فى المدرسة الحديثة .

والرحلات إذا أحسن تنظيمها وتنفيذها واستعمالها كأسلوب من أساليب العمل الجمعى بالمدرسة ، فانها تهيىء للتلاميذ الفرصة لتحقيق كثير من أهداف التربية الاجتماعية ، فى الرحلات يعمل التلاميذ متعاونين نحو تحقيق هدف مشترك يدركون أهميته ، فيكتسبون لباقة اجتماعية ، ويصقل أسلوب تفكيرهم ، ويدركون أهمية التعاون والتنظيم وطرق التنفيذ وتقييم نتائج الاعمال .

وتتيح الرحلات للمدرس الفرصة لدراسة تلاميذه ، وزيادة فهمه لهم وتقديره لمشكلاتهم ، ويتم كل ذلك تحت ظروف طبيعية ، حيث يتمتع التلاميذ بقسط من الحرية أوفر مما يتاح لهم عادة داخل الفصل . ولا شك أن دراسة المدرس لتلاميذه وكشف الغطاء عن أسرار سلوكهم يعتبر جزءاً أساسياً فى عمل المدرس من حيث العناية بالتلميذ من النواحى النفسية والخلقية والاجتماعية .

الرحـــلات والميول والاتجاهات :

وتؤدى الرحلات إلى توسيع آفاق التلاميذ وتنمية ميولهم الناشئة ، وتكوين ميول جديدة لديهم كالميل إلى جمع النباتات والحيوانات وتربيتها وتحنيطها ، ودراسة كثير من الظواهر الطبيعية ، مما قد يكون أساساً لبعض الهوايات العملية المفيدة فى حل مشكلة وقت الفراغ ، والمساعدة على إبراز مواهب التلاميذ وتحقيق إمكانياتهم .

كما أن للرحلات فضلا فى تعويد التلاميذ على مجابهة وحل مايصادفهم أثناء القيام بها من مشكلات كالتى تتصل باختيار المكان ، وتحديد الزمان ، وموازنة النفقات اللازمة للقيام بالرحلة ، مما يعتبر من الاتجاهات الصالحة التى لا يستغنى عنها مواطن فى ظل الديموقراطية الرشيدة .

الرحلات والترفيه عن التلاميذ :

وبالاضافة إلى ما تقدم ، فإن للرحلات أهمية ترفيهية كبيرة . فهى تتيح للتلاميذ فرصة للحركة والنشاط ، وتكسر نمطية الدراسة داخل الفصول ، وتنقل التلاميذ إلى جو تسوده الحرية والمرح .

ولذلك فليس عجيباً أن يقبل التلاميذ على الرحلات بحماس زائد وغبطة وسرور .

على أنه يجب أن يتذكر المدرس دائماً أن الرحلات العلمية وإن كانت تؤدى إلى الترفيه عن التلاميذ ، فأنها يجب ألا يقف المدرس بها عند هذا الحد ، دون الاتجاه إلى تحقيق ما يرجى منها من الغايات الهامة الأخرى التى سبقت الإشارة إليها .

* * *

كيف تحقق الرحلات أهدافها .

إذا كان للرحلات مزايا متعددة فى تدريس العلوم ، فليس معنى ذلك أن مجرد اصطحاب المدرس لتلاميذه فى رحلة من الرحلات العلمية كفيل بتحقيق جميع هذه المزايا . فالرحلات كغيرها من الوسائل المعينة فى تدريس العلوم ، لا يمكن أن تحقق ما يرجى منها من الغايات إلا إذا أعدت لذلك العدة ، وهيئت الظروف . بحيث تؤدى إلى نجاح الرحلات فى تحقيق المقصود منها ، ومما يساعد على نجاح الرحلات ،

أن يكون المدرس نفسه مدركا للأهداف التربوية التى تقصد منها ، وأن يبتغى الوسيلة إلى تحقيق هذه الأهداف . ومما يعين على ذلك اتباع الخطوات الآتية :

أولا : تحديد الغرض من الرحلة :

تختلف الرحلات العلمية من حيث الأغراض التى ترمى إلى تحقيقها ، فقد تستخدم الرحلة كمقدمة لدراسة موضوع معين لتعين على إثارة الشغف والاهتمام به ، ولتيسر للتلاميذ جانباً من الخبرة بهذا الموضوع مما يسهل دراسته ، ويمهد له بأساس عملى . فعند دراسة موضوع مثل الأمراض المتوطنة فى مصر قد يؤدى القيام برحلة لزيارة إحدى مستشفيات البلهارسيا والأنكلستوما ما لا يؤديه وصف مسهب أو قراءة مطولة ، ففى المستشفى يشاهد التلاميذ المرضى ، وكيف أصبحت أجسامهم هزيلة وألوانهم شاحبة ، وكيف يقعدهم المرض عن العمل . . وهنالك قد يتحدثون مع المرضى ومع الأطباء فيدركون الكثير من أسباب هذه الأمراض وأخطارها وطرق الوقاية منها .

وقد تستخدم الرحلات لاثارة شغف التلاميذ بالطبيعية والاتجاه نحو تنمية بعض الميول العلمية الهامة عند التلاميذ .

وقد يكون الغرض من الرحلة متابعة النشاط العلمى الذى بدأه التلاميذ فى المدرسة ، والتثبت من الحقائق التى درسوها ...

وقد يكون هنالك أغراض علمية أو اجتماعية أخرى متعددة .

على أنه يجب ألا يتبادر إلى الذهن أن هذه الأغراض مستقلة عن بعضها ، أو أنه ليس بينها تداخل ، أو أن رحلة من الرحلات لا يمكن أن تخدم سوى غرض واحد من هذه الأغراض ، فالرحلة يمكن أن توجه نحو تحقيق غرض أو أكثر من الأغراض السابقة ، وهنا تجب الإشارة إلى ضرورة تحديد الغرض من كل رحلة ، فإن ذلك يساعد على رسم خطتها وتقدير مدى ما حققته من النجاح بعد القيام بها .

ويجب عند تحديد الغرض من الرحلة مراعاة مستوى التلاميذ ، بحيث لا تتشعب الأغراض بصورة تؤدى إلى ازدحام الرحلة بما قد يعلو فوق مستوى التلاميذ ويقلل الفائدة منها .

وفى كثير من الاحيان ينفرد المدرس بتحديد الغرض من الرحلة ، واتخاذ العدة للقيام بها ، ثم يساق التلاميذ إليها وهم لا يكادون يفقهون من وجهتها أو الغرض

منها شيئاً ، فإذا بلغوا مكانهـا أطلق المدرس سراحهم ، وطلب إليهم أن يدرسـوا ، وأن يلاحظوا . ثم يعودون من الرحلة دون أن يحققوا شيئاً من الأغراض التى استأثر المدرس بتحديدها .

وليس ذلك عجيباً ، ففى مثل هـذه الرحلة ، لايتوفر من الحوافز مايدفع التلميـذ نحو الدراسة أو الملاحظة ، فليس تحديد المدرس للغرض من الرحلة ورغبته فى تحقيق أهداف محدودة منها كفيلا بتحقيق هذه الغايات . وإنما تتحقق الغـايات إذا كانت نابعة من نفوس التلاميذ ، بحيث يدركون أهميتها ويؤمنون بها ويسعون نحو تحقيقها .

وعلى ذلك فإنه يجب أن يشترك التلاميذ اشتراكا فعلياً فى تحديد الغرض من الرحلة التى يقومون بها ، ويتيسر ذلك إذا جاءت الرحلة فى صورة حلقـة من حلقات النشاط العلمى الذى يقوم التلاميذ به أثناء دراستهم لموضوع معين ، يتبينون فيه وجود بعض المشكلات التى يهمهم معرفتها ، والتى تستطيع الرحلة أن تساعدهم على حلهـا ، وبذلك يقوم التلاميذ بالرحلة ، يحدوهم الشوق لمعرفة أمر من الأمور ، أو لدراسة ظاهرة من الظواهر ، وبحيث يكون لديهم مشاكل محدودة يبتغون حلهـا ، وأسئلة معينة يريدون عنها جواباً. فإذا طلب إليهم بعد ذلك أن يدرسوا أو يلاحظوا ، فانهم يقومون بذلك من تلقاء أنفسهم .

وليس معنى أن يكون الغرض ممثلا لرغبات التلاميذ ومناسباً لمستواهم ، أن يقف المدرس جانبا تاركا الأمر كله للتلاميذ ، فقد يؤدى ذلك إلى الفوضى وضياع كثير من القيم الهامة ، ولـكن المقصود هنا هو أن يشترك المدرس مع التلاميذ فى تحديد الغرض من الرحلة تحديداً يقـوم على فهم المدرس لتلاميذه وإدراكه لغـاياتهم ، والعمل على إرشادهم فى حدود إمكانياتهم .

فإذا تحدد الغرض من الرحـــلة ، أمكن المدرس أن يساعد تلاميذه على صياغة بعض الأسئلة المتصلة بموضوع الرحلة ، حتى تـكون هادياً وموجهاً للتلاميذ أثنـاء الدراسة والملاحظة .

ثانياً : تحديد مكان الرحلة :

إذا تحدد الغرض من الرحلة فن الطبيعى أن تـكون الخطوة التالية هى تحديد مكان الرحلة ، ويجب أن يراعى عند تحديد المكان ، أن يختار بحيث يمثل الظاهرة التى يراد دراستها ، أو الموضوع الذى يدرس أحسن تمثيل ، فإذا كان التلاميذ يدرسون طرق

الزراعة أوحيوانات الفلاح ، فإن زيارة حقل فلاح لايستخدم فى حقله سوى حمار هزيل أو بقرة عجفاء ، لا يتيح للتلاميذ من فرص الدراسة ما تتيحه زيارة إحدى المزارع الكبرى التى تستخدم حيوانات متنوعة ، وتقوم بزراعة حاصلات نباتية متعددة ، وتتبع طرقاً حديثة .

كما يجب أن يختار المكان بحيث يكون الوصول إليه ميسوراً بالنسبة للتلاميذ ، سواء كان ذلك سيراً على الأقدام ، كما فى الجولات البسيطة التى يقوم التلاميذ بها فى بيئتهم المحلية ، أو باستعمال بعض وسائل المواصلات كالسيارة أو القطار ، ويجب عند استعمال هذه الوسائل التأكد من أنها مريحة ومناسبة للتلاميذ ، لاتتطلب جهداً شديداً أو وقتاً طويلا ، حتى لا يصل التلاميذ إلى مكان الرحلة ، وقد استولى عليهم التعب ، مما قد يحول بينهم وبين الإفادة من الرحلة .

كما يجب أن تكون النفقات التى يتطلبها القيام بالرحلة فى حدود الطاقة والامكان بالنسبة للمدرسة والتلاميذ ، بحيث لا يقف القيام برحلة باهظة التكاليف فى وجه القيام بغيرها من الرحلات التى قد تكون على درجة من الأهمية .

ويجب أن يختار المكان بحيث يكون مناسباً لتلاميذ من الناحية الادراكية ، ففى دراسة موضوع كالغزل والنسيج لتلاميذ المدرسة الإبتدائية ، قد تكون زيارة مصنع بدائى يدار منسجه باليد ، أكثر فائدة من زيارة أحد المصانع الضخمة التى قد تشتت انتباه التلميذ الصغير دون أن يفقه من أمرها شيئاً .

كما يجب أن يختار المكان بحيث يتوفر فيه الأمان الكافى والبعد عن مواطن الأخطار الجسمية والنفسية والاجتماعية بالنسبة للتلاميذ .

ومن الطبيعى أن يواجه المدرس صعوبة عدم توفر جميع هذه الشروط فى مكان معين ، وهنا يجب أن يعتمد المدرس على ذكائه وخبرته فى العمل على تحقيق أقصى ما يمكن فى حدود إمكانيات المدرسة والتلاميذ .

ثالثاً : الاستعداد للرحلة :

إذا تحدد الغرض من الرحلة وتحدد مكانها ، وجب أن تعد لها العدة قبل القيام

بها بوقت كاف ، وإلا تعرض مشروع الرحلة كله للفشل . ومما يساعد المدرس على حسن الاستعداد للرحلة أن يزور مكانها قبل القيام بالرحلة ، فما لاريب فيه أن معرفة المدرس بإمكانيات المكان ، ومايتطلبه الوصول إليه ، والعودة منه من وقت و نفقات يعينه على حسن الاستعداد للرحلة ، وعلى تقدير ما قد يحتاج فيها من طعام أو شراب أو أدوات خاصة أو ملابس مناسبة ، فإذا لم يكن ذهاب المدرس إلى مكان الرحلة قبل تنفيذها ميسوراً ، وجب أن يستعين المدرس بخبرة غيره ممن يستطيعون أن يقدموا له المشورة الحسنة فى هذه السبيل ، حتى يكون المدرس على بينة من مختلف الظروف والاحتمالات ، فيعد لها العدة .

ويجب ألا يستأثر المدرس بالاستعداد للرحلة ، بل يعمل قدر طاقته على اشراك التلاميذ معه فى الاعداد لها بالقدر الذى يناسبهم ، ويمكن التلاميذ أن يساهموا فى جمع الاشتراكات اللازمة للرحلة وإعداد الأدوات ، وبعض أدوات الاسعاف وهى مما لا يستغنى عنه فى كثير من االرحلات .

ويجب ألا يقوم المدرس برحلة قبل أن يتأكد من موافقة جميع أولياء أمور التلاميذ كتابة على قيام أبنائهم بالرحلة ، كما يجب عمل الترتيب اللازم فى المدرسة لتوزيع حصص المدرسين المشتركين فى الرحلة وغير ذلك من الترتيبات الإدارية .

ويجد بعض المدرسين أن مما يساعد على نجاح الرحلة عمل نشرة توزع على المشتركين فيها تبين مكانها وبرنامجها مقروناً بمواعيد الذهاب والعودة وسائر الانتقالات ، والغرض من الرحلة ، وبعض الأسئلة الهامة التى تعين الرحلة فى الإجابة عنها .

ويجب ألا يكون الاستعداد للرحلة مقصوراً على الناحية المادية فحسب ، بل يجب أن يتناول الاستعداد الناحية العقلية والثقافية أيضاً ، كأن يقدم الموضوع التقديم المناسب ، وأن يحدد مشكلاته ، وأن يوجه التلاميذ نحو قراءة بعض الكتب أو المجلات المناسبة . وغنى عن الذكر أن هذا النوع من الاستعداد إذا كان جديراً بالتلاميذ ، فهو بالمدرس أجدر .

رابعا : القيام بالرحلة :

إذا جاء موعد الرحلة وتأهب التلاميذ للقيام بها ، وجب أن يتأكد المدرس أن جميع الاستعدادات قد تمت بصورة كاملة كما يجب أن يعد قائمة من صورتين بأسماء

وعناوين المشتركين فى الرحلة ، بحيث يترك صورة فى المدرسة ويأخذ الأخرى معه كما يجب أن يتأكد من أن جميع القائمين بالرحلة قد أعدوا العدة لها ، وأنهم فى صحة تمكنهم من القيام بها .

ويجب أن لا يكون اهتمام التلاميذ أثناء الرحلة مقصوراً على معرفة أسماء الأشياء وخواصها كما كان الحال فى دروس الأشياء القديمة ، بل يجب أن تكون الرحلة فرصة لإدراك الأشياء والظواهر المختلفة فى حياة الانسان . بحيث يؤدى ذلك إلى زيادة معرفة التلاميذ بمكونات بيئتهم وطرق السيطرة عليها والاستفادة منها .

كما يجب أن تتيح الرحلات الفرصة لتوضيح بعض المبادئ البيولوجية الهامة مثل ملاءمة الأحياء لظروف البيئة ، والملاءمة بين الوظيفة والتركيب فى الكائنات الحية .

خامساً : التعقيب على الرحلة :

إن الرحلة الناجحة هى التى تكون بداية لسلسلة من النشاط العلمى الذى توحى به وتمهد له ، بحيث تظهر فيه الميول والاتجاهات الصالحة وتتضح الحقائق ومغزاها فى حياة الإنسان . ومما يساعد على تحقيق ذلك بالإضافة إلى الخطوات السابقة ، أن يبادر التلاميذ مع مدرسهم إلى التعليق على الرحلة محاولين بيان أهم الخبرات التى أدت الرحلة إلى اكتسابها ، وأنواع الصعاب التى اعترضت طريقهم ، وتقدير أنواع سلوك التلاميذ أثناء الرحلة مع الثناء على المجيد، وعدم التشهير بمن أخطأ ، بل يوجهونه برفق حتى لا يفقد الثقة فى نفسه ويتمادى فى الخطأ .

ويصر بعض المدرسين على أن يقدم كل تلميذ تقريراً عن الرحلة ، ولكن هذا الإصرار قد يترك أثراً سيئا فى نفوس بعض التلاميذ مما قد يبغض التلاميذ فى الرحلات أو يقلل من شغفهم بها ، لذلك يجب أن يترك تقديم مثل هذه التقارير لرغبة من يشاء ، على أن يشجع التلاميذ على تقديمها .

وبالرغم من الفوائد العديدة للرحلات فقد يعترض المدرس أثناء القيام بها بعض المصاعب ، وخاصة ما يتعلق بجدول المدرسة ونفقات القيام بالرحلة . ومع ذلك فإن المدرس المجد قد يجد فى أيام العطلة الدراسية ، وفى زيارة الأماكن القريبة من المدرسة، ما يعينه على حل هاتين المشكلتين .

ويرى بعض المدرسين أن الرحلات فرصة للعبث من جانب التلاميذ ومضيعة للجهد والوقت والمال ، ولكن هذه النقائص لا ترجع إلى الرحلات ذاتها ، بقدر ما ترجع إلى سوء تنظيمها وتنفيذها .

اتجـــاهات

فى التعليم الريفى والمهنى

للأسـتاذ حسن مصطفى

عميد معهد المعلمين الخـاص بالزيتون

لم تعن السياسة التعليمية فى مختلف أطوارها قبل النهضة الحالية بوضع خطة شاملة لتثقيف وإعداد الغالبية العظمى من أفراد الشـعب ، تلك الأغلبية التى يتـكون منها سـكان الريف وأبناؤه وطبقة العمال وأرباب المهن والصناعات الأولية .

ولست أعنى بهذه العبـارة أن سياسة التعليم استمرت تهتم بأمر الأقلية القادرة ، فتلك فـكرة باليـة قد زالت فى نظم السيـاسة التعليمية الجديدة ، واختفت فى العهـد الجديد . . . ولست أعنى أن مؤسسات التعليم قـد تركزت فى الحضر دون الريف ، فذلك جزء من الحقيقة التى يتضمنها موضوع هذا المقال . . . وإنمـا أرمى إلى إبراز حقيقة صارخة ، ماثلة أمام أعيننا جميعـــاً ، وهى أن الملايين العـاملة من الريفيين وأبنائهم ، والصـناع وأبنائهم الذين يرتـكز عليهم التـكوين الاجتماعى والإنتـاج الاقتصادى ودولاب الحيـاة اليومية ، لم يكن لهم نصيب موفور فى الصورة التعليمية على اختلاف تطوراتها ، حتى يستطيع هؤلاء الأفراد أن يحيوا مواطنين مستنيرين ، ويرقوا بمستواهم الاجتماعى ، ويزيدوا فى إنتاجهم .

وكانت نتيجة ذلك أن ظل أفراد هذه الملايين الكادحة رغم ما طرأ على السياسة التعليمية من توسع أو تطور ، فى جهالتهم بحقوقهم وواجبـاتهم . . . بل وفى فنهم وعملهم ، لم يرقوا عن مستوى أجدادهم ، وتناقلوا مهاراتهم فى الحرف التى يمارسونهـا بالتقليـــد والمحاكاة من مواطنى بيئتهم ، أو توارثوها عن الآباء والأجداد . . وتخلفوا طويلا عن الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة . وظل مستوى الحيـاة فى منازلهم ، وفى أساليبهم ، كما كان عليه أجـدادهم منذ قرون

بعيدة . . واليوم يبدو مستواهم الاجتماعى متأخراً جداً إذا ما قورن بالمستويات فى المجتمعات الأخرى ، وهو مستوى لايتلاءم مع مصر الحديثة الناهضة .

حقيقة كانت هناك بضع محاولات ضئيلة فى ميدان التعليم الريفى والصناعى ، ولكنها لم تتعد عشرين من مدارس الزراعة والصناعة المتوسطة ، التى تضم بضع آلاف من الطلاب . . . ولكن أين هذه الألوف من الملايين من المزارعين والصناع الذين تغافلت السياسة التعليمية عن مستلزماتهم الثقافية والمهنية ؟ .

ومن ناحية أخرى ، لقد جاءت أساليب التعليم وأدواته فى تلك المدارس الصناعية والزراعية ، وكأنه كان من شأنها أن تبتعد بهؤلاء الطلاب عن مستوى الحرف والأعمال العادية فى البيئة المصرية . فكان هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم غرباء عن طبيعة وحقيقة الحرف التى يمارسها الصانع والزارع العادى . . . وثمة نتيجة أخرى ، وهى أن هؤلاء الطلاب من أبناء الريف ، قد احتقروا ريفهم وقراهم ، وانصرف خريجو المدارس الصناعية عن العمل فى الورش والمصانع ، وأخذوا يبحثون عن الوظائف الكتابية أو أعمال الإشراف والتوجيه الفنى .

ولم يكن لبنات الريف وبنات العمال والصناع نصيب كاف من التوجيه الذى يلائم بيئتهن ، أو يرفع من مستوى معيشتهن ويبصرهن بأصول الصحة وتربية الطفل والنهوض بمستوى الحياة فى داخل المنازل ، وتدريبهن على القيام بالحرف المتصلة بالشئون الزراعية أو الصناعية ، بما يتفق وصفات المجتمعات المستنيرة . . ولقد ظلت وسائل التثقيف والتوجيه المهنى بعيدة المنال بالنسبة لنساء الريف وبناته حتى يومنا هذا ، فكان أن استمرت بيوت الريفيين والعمال تحتفظ بطابعها الأثرى ، ومظاهرها البدائية الأولى .

هل حان الوقت لأن تتناول مصر فى عهدها الجديد الناهض ، الذى شمل جميع نواحى الاصلاح بالمشروعات الضخمة الجليلة الشأن ، هذه الملايين من الزراعيين والعمال ببرنامج شامل يكفل لهم ولأبنائهم حياة كريمة مستنيرة منتجة ؟

أقدم على سبيل المثال ، فى هذا الشأن ، النظم المتبعة فى أحد الأقطار الغربية المتقدمة ، الذى يتشابه فى بيئته إلى حد كبير مع البيئة المصرية ، لنرى وسائل التعليم الشعبى الذى وفرته هولنده للزارعين وأبنائهم ولأرباب المهن والصناعات الأولية .

ثم أختتم هذا المقال بالإمكانيات التي يمكن الأخذ بها في مصر لتحقيق الأهداف السالفة الذكر .

نظم التعليم الريفي والمهني في هولنده :

يعم القرى في هولنده مئات من المدارس والأقسام المسائية المعدة لتولى سكان الريف والعمال بالتثقيف والتوجيه المهني في الشئون الزراعية والصناعية .

ويشترط للالتحاق بمدارس التعليم الزراعي والصناعي على اختلاف أنواعه ، أن يكون الطالب قد بلغ سن الثالثة عشرة ، أي بعد أن يكون قد قضى سبع سنوات دراسية في مرحلة التعليم الابتدائي أو ما يليها فيكون بذلك قد أصبح ملماً بالأسس الضرورية الأولى في نواحي المعرفة والثقافة الصحية والقومية .

وسأعرض في إيجاز أنواع تلك المراكز التعليمية والتوجيهية : ـ

(١) المدرسة الزراعية الابتدائية ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الدراسة الابتدائية على أيام متقطعة خلال الأسبوع ، فيومان ونصف في السنة الأولى ، ويوم واحد في الأسبوع في السنوات الثلاث التالية . ويقضى التلميذ بقية أيام الأسبوع يعمل بإحدى المزارع والحقول العامة للتمرين على الأعمال الزراعية وممارستها . ويدرس التلاميـــذ في السنة الأولى المواد الثقافية المعروفة كالصحة والتربية الوطنية واللغة القومية والمواد الاجتماعية والرياضة والعلوم . . الخ . أما في السنوات الثلاث الأخيرة ، فتقتصر الدراسة على الشئون الزراعية والحيوانية وما يتصل بمهنة الزراعة .

ومما يجدر ذكره عن هذه المدارس أنه نظراً لتوزيع العمل في الفرق الدراسية على أيام متقطعة خلال الأسبوع ، أمكن أن يتولى التدريس في جميع الفرق مدرس واحد ، وقلما تحتاج أية مدرسة من هذا النوع إلى أكثر من شخص يتولى جميع شئونها الإدارية والتعليمية .

وهذا النوع من المدارس واسع الانتشار في هولنده ، ويوجد منه حالياً ٢٢٠ مدرسة ، يقصدها أبناء صغار المزارعين الذين يملكون أقل من خمسة أفدنة ، أو أبناء العمال الزراعيين . . . ويشتغل هؤلاء التلاميذ في ممارسة مهنة الفلاحة ، أثناء دراستهم ، وبعد الانتهاء منها .

(٢) المدارس الشتوية ، وهى تقدم نوعاً أرقى من الدراسات الزراعية فى المدرسة السابقة . . ويلتحق بها عادة التلاميذ الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية الراقية ، أو المرحلة الإعدادية الثانوية . . ومدة الدراسة فى هذا النوع من المدارس ستة أشهر فقط بصفة متصلة أثناء شهور الشتاء من أكتوبر إلى ابريل . وتقتصر الدراسة فيها على العلوم الزراعية والحيوانية وشئون الاقتصاد الزراعى . وكلها دراسات نظرية علمية بحتة ، أما التطبيق العملى فتتم ممارسته أثناء شهور الصيف من مايو إلى سبتمبر .

وتتمتع هذه المدارس بمكانة طيبة ، وعليها إقبال كبير ، ويقصدها عادة أبناء الزارعين وأصحاب الملكيات المتوسطة . ويوجد من هذا النوع من المدارس ٤٣ مدرسة فى مختلف جهات هولنده . . ويعمل خريجو هذه المدارس فى الجمعيات التعاونية الزراعية ، أو فى مؤسسات الإنتاج الزراعى والحيوانى ، أو فى المزارع الكبيرة .

(٣) وإلى جانب هذه المدارس المعدة لتثقيف وتوجيه غالبية أبناء الريف ، تنتشر الدراسات المسائية فى المدن والقرى لتثقيف الأفراد من مختلف الأعمار فى الشئون الزراعية والريفية .

والدراسات المسائية نوعان :

[أ] الدراسات العامة ، وتوزع مدة الدراسة بها على فترتين ، كل فترة منهما ستة شهور أثناء الشتاء ، بمتوسط يومين أو ثلاثة فى الأسبوع ؛ وبمجموع ساعات العمل يتراوح بين ١٥٠ ساعة ، ١٨٠ ساعة . ومستوى الدراسة فى الأقسام العامة يعادل مستوى الدراسة فى المدارس الابتدائية الزراعية ، ويهدف إلى تنوير المزارعين فى الشئون الثقافية والاجتماعية والزراعية والاقتصادية .

[ب] الدراسات المسائية الخاصة ، وتقتصر مدة الدراسة بها على فترة واحدة أثناء شهور الشتاء . وتميل الدراسة بها إلى التخصص فى بعض الموضوعات مثل تربية الحيوان ، أو تربية الدواجن ، أو مستخرجات الألبان ،

أو الآفات الزراعية وطرق الوقاية منها ، أو إدارة المزارع وهكذا . .
وتتراوح ساعات العمل المقررة فى كل موضوع بين ٣٠ ساعة ، ١٠٠ ساعة
طبقاً لحاجة نوع التخصص .

(٤) مدارس الصناعات الابتدائية ، ومدة الدراسة بها سنتان بصفة متصلة أثناء أيام الأسبوع . ومهمة هذه المدارس تثقيف وتوجيه صغار الصناع فى الحرف والمهن الأولية كالنجارة والنقش والزخرفة والحياكة والبناء والطباعة والنسيج والتعدين والجلود . . الخ

وهذا النوع من المدارس يعم جميع المدن والقرى الكبيرة . . . ويلتحق التلميذ أثناء متابعته للدراسة بالورش أو المحال الصناعية لاكتساب المهارة الفنية المطلوبة وممارسة الحرفة التى يريد الاشتغال بها مستقبلا .

(٥) المدارس النسوية الفنية ، ومدتها سنتان ، لتثقيف وتوجيه البنات فى شئون التدبير المنزلى ، والأشغال الفنية ، ورعاية الطفل ، والتمريض ، والخدمة الاجتماعية ، والمنتجات الزراعية .

وقد تمتد الدراسة فى بعض هذه الفروع إلى ثلاث سنوات . وتتخذ الدراسة الطابع النظرى والعملى معاً لإعداد الفتاة لتولى الشئون المنزلية وتزويدها بالخبرة المطلوبة ، والمساهمة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى بيئتها .

* * *

تلك هى النظم والوسائل التعليمية لكافة الشعب ، التى توفرها هولندة للمزارعين وأبنائهم والعمال وأرباب الحرف والصناعات . . هذا بالإضافة إلى المدارس الثانوية الصناعية والزراعية التى تنحو إلى التعمق والتخصص ، مما لم نتعرض لوصفه والحديث عنه .

ولعل أهم ما يلاحظ على النظم سالفة الذكر ، البساطة وقلة النفقات ، وتيسيرها لجميع الراغبين من أبناء الشعب . . هذا بالإضافة إلى أن أساليب التعليم فيها عملية ، واقعية ، لا تبتعد بطلابها عن طبيعتهم ولا عن طبيعة بيئتهم وحاجياتها ، وتعدهم لممارسة

المهن والحرف الزراعية والصناعية فى بيئتهم ، مع الارتفاع بمســـتواهم الاجتماعى والثقافى والمهنى .

وأثق أن فى المدارس الابتدائية الراقية فى مصر مجالا لتطبيق مثل هذه النظم ، ومن الميسور جداً تحقيق الأهداف التى ننادى بهـا فى هذا المقال ، عن طريق هذه المدارس إذا توليناها بالعناية والتوجيه وتوضيح الرسالة .

ولـكى تكون الخطة شاملة ، وتهيء الفرصة لأكبر عدد ممكن ، يجب أن ننحو إلى البساطة ، وأن نزيد فى عدد تلك المدارس إلى بضع مئات ، بحيث يعم انتشارها فى القرى والمدن .

كما أعتقد أن فى الامكان الاستفادة من مبانى المدرسة الابتدائية فى القرية ، ومن مبانى المراكز الاجتماعية ، أو الوحدات المجمعة ، باتخاذهامراكز للدراسات المسائية للتوجيه فى الشئون الريفية والزراعية والمهنية . . ومن المستطاع تنظيم العمل على أيام متقطعة خلال الأسبوع فى تلك المراكز المسائية لتثقيف وتوجيه الذكور والاناث ، كل فئة فى أيام خاصة ، بحيث لانغفل أهمية توجيه الاناث بصفة خاصة لأهمية الدور الذى تلعبه المرأة فى النهوض بالمنزل وتربية الطفل ، بالإضافة إلى مساهمتها مع زوجها فى الحرفة التى يمارسها ، أو الحرف التى يستطيع الإناث ممارستها .

ويمكن الاستفادة من مدرسىالفلاحةوالأشغال والإخصائيين الاجتماعين وغيرهم من موظفى المدارس الإبتدائية والموظفين بالقرية للقيام بمهمة التوجيه المهنى والثقافى فى الدراسات المسائية .

هذه بعض الخواطر والاتجاهات فى ميدان التوجيه الريفى والمهنى ، أعرضها على بساط البحث ، أملا فى أن تنال هذه الملايين العاملة من الريفيين وأبنائهم ، والعمال وأرباب المهن والصناعات الأولية ، نصيبهم من التثقيف والتربية والتوجيه ، ليحيوا حياة كريمة تليق بعصر الحديثة .

مدرسة القرية ودور المعلم فيها

للدكتورة رمزية الغريب
الأستاذة المساعدة بمعهد التربية للمعلمات

لقد كثر البحث فى الوقت الحاضر فى حالة الريف المصرى ، وحاولت حركات الاصلاح أن تتناوله بالتشكيل والتغيير حتى يساير ركب الحضارة فى العصر الحديث ، بعد أن ثبت أن الفلاحين فى كثير من جهاته لازالوا يعيشون به كما كانوا يعيشون منذ آلاف السنين ، ولقد كان لمدرسة القرية نصيب كبير فى هذه البحوث باعتبارها المركز الثقافى الأول فيها ، فوضعت قوانين الزمت الناشئين بين سن السادسة والثانية عشرة متابعة الدراسة فى مدرسة القرية ، وفرضت الغرامات المالية والعقوبات على المخالفين من الآباء وأولياء الامور ، كما بحثت مناهج المدرسة الالزامية ، وأقيمت حلقات البحث والمؤتمرات والمناقشات لدراسة أفضل وسائل النهوض بالتعليم الإلزامى ، كما درست وسائل اعداد المعلم القادر على حمل أعباء هذا التعليم بنجاح ، ومع ذلك فان نجاح هذا التعليم فى رفع المستوى الاجتماعى والصحى والاقتصادى فى الريف المصرى موضع الشك . إذ أن مقياس هذا النجاح هو ما يحدث من تغير فى طريقة معيشة أهل القرية وفى تغير نظرتهم إلى الحياة ، وهذه للأسف لم تتعدل كثيرا . ومعنى ذلك أننا لم نضع أيدينا بعد على مواضع الضعف فى التعليم الريفى ، ولازلنا فى حاجة إلى عمل بحوث على نطاق واسع فى مختلف نواحى الريف المصرى لمعرفة مدى نجاح الجهود والأموال التى بذلت فى التعليم الالزامى ، ولمعرفة مواطن الضعف وعلاجها حتى يحدث التعليم الريفى التغيير المطلوب فى حياة الغالبية العظمى من سكان مصر .

ولقد قام بعض أساتذة معهد التربية للمعلمات وكنت من بينهم بمعاونة مراقبة ضمان الجيزة (التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية) ببحث أثر التعليم الالزامى فى قريتى «دهشور» و «أبو النمرس» وهما قريتان لا تبعدان كثيرا عن القاهرة وبكل منهما مركز اجتماعى نشط ، وتناولت الدراسة حالة أهل القريتين العلمية والاجتماعية والاقتصادية والصحية وعلى الأخص ما يتعلق بأثر التعليم الالزامى فى البنت الريفية باعتبارها ركنا هاما فى بناء الريف المصرى ، ولقد كانت النتائج التى توصلنا إليها تدعو إلى الأسف حقا إذ دلت على أن التعليم الالزامى يكاد يكون عديم الأثر فى تربية البنت مع أن

قانون الالزام لم يفرق بين الذكور والاناث فى هذه الناحية ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلى : —

(١) إن دراسة المناهج الحالية للتعليم الالزامى تدل دلالة واضحة على أن أهم أهداف هذا النوع من التعليم هو تعليم القراءة والكتابة والدين وبعض المعلومات العامة التى تساعد النشء على أن يلموا بالقدر الأساسى من الثقافة العامة حتى يكونوا مواطنين صالحين . ومع ذلك فقد أسفر البحث عن أن ١٠,٤٪ فقط من نساء القرية ذهبن إلى مدرسة إلزامية فترة تتراوح بين سنتين وأربع سنوات وكانت نسبة من يستطعن القراءة والكتابة فعلا ١,٧٪ فقط من مجموع نساء القريتين ، أما بين الذكور فكانت هذه النسبة أعلى نوعا . ومعنى ذلك أن أثر التعليم الالزامى فى تعليم القراءة والكتابة ضئيل جداً وان الجهود والأموال التى بذلت فى هذه السبيل ذهبت سدى .

(٢) لم يكن للتعليم الإلزامى قيمة وظيفية تذكر فى حياة أهل القرية ولم ينجح فى تعليمهم بعض الحرف والهوايات المنزلية التى ترفع من مستوى القرية الاقتصادى مثل تربية الدواجن أو عمل أصناف أجود من الزبد والجبن أو تربية النحل أو غيرها من الأعمال والحرف المنزلية البسيطة التى يمكن أن تساهم فى رفع مستوى الريفيين الاقتصادى ، إذ يعتبر الفقر من أهم الأسباب التى تحول دون تقدم القرية فى مختلف بلدان الشرق الأدنى والأوسط . ولا نقصد بذلك أن نجعل مدرسة القرية مدرسة صناعية بمعناها الضيق المحدود ؛ وإنما نقصد بذلك أن تستخدم مواردالقرية وامكانياتها المختلفة فى عملية التعليم .

(٣) كذلك لم يكن للتعليم حظ فى رفع المستوى الصحى ،فلم يظهر أى أثر فى نسبة الوفيات (على الأخص بين صغار الأطفال) فى منازل القرية التى كان لأهلها حظ من التعليم الالزامى ولا زالت هذه النسبة عالية إلى درجة مقلقة . أما النظافة العامة فى المنازل فلم يفز منها بتقدير متوسط إلا حوالى ٤٠٪ فقط من مجموع بيوت القرية وكان تقدير الباقى بدرجة ضعيف .

(٤) لم يستطع التعليم الالزامى ولا المدرسة الريفية القضاء على العادات والخرافات الضارة مثل استخدام الأحجبة والتعاويذ لشفاء ما استعصى علاجه من الأمراض وعدم التبليغ عن المرضى بأمراض معدية وتعفير المنازل بالمساحيق والمحاليل الطبية للقضاء على العدوى إذا استدعى الأمر ذلك .

(٥) لم ينجح التعليم الالزامى فى أن يثير اهتمام أهل القرية بالحوادث الجارية لا فى المجتمع القروى نفسه ولا فى الوطن ولا زال الفلاح يعيش فى معزل عن العالم الحديث،فلم يهتم إلا القليل منهم بمعرفة شيء عن حالةمصر السياسية ، ومعرفة الحوادث الجارية التى تشغل الرأى العام فى المدن ، أما نساء القرية فلم يكن لهن أية خبرة مطلقاً بهذه الناحية .

من ذلك نستنتج أن التعليم الالزامى قد أخفق فى تحقيق الغرض الذى وجد من أجله فلم ينجح فى محو الأمية ولم ينجح فى رفع مستوى سكان القرية رغم ما بذل من جهود وأنفق من أموال .

ولكى نقف على أسباب قصور التعليم الالزامى عن تحقيق أهدافه ينبغى أن نتناول بالبحث نقطتين أساسيتين وهما إعادة النظر فى الفلسفة العامة التى تحدد أهداف التعليم الالزامى ومناهجه وأساليب التعليم فيه، وإعادة النظر فى كيفية إعداد المعلمين لهذا النوع من التعليم .

أما فيما يتعلق بالنقطة الأولى فلن أطيل الكلام فيها لضيق المقام فى هذا المقال، وكل ما أريد قوله هو أنه إذا أردنا للتعليم الإلزامى أو الريفى النجاح فلا بد من أن يكون هدف هذا التعليم مزدوجا وهو تربية الناشئين ليكونوا مواطنين يحبون البيئة التى يعيشون فيها وينهضون بها ومساعدة الكبار على حل مشكلات البيئة الريفية وهى مشكلات على درجة كبيرة من التعقيد . وليست مشكلة الجهل والأمية إلا واحدة منها. فهناك مثلا المشكلات الاقتصادية التى أهمها الفقر الذى يقف حجر عثرة فى سبيل تقدم الريف ، ثم هناك المشكلات الاجتماعية والصحية ، وليس من شك فى أن إهمال هذه النواحى فى مناهج المدرسة الابتدائية ونشاطها هو السبب فى عدم نجاح هذه المدرسة فى أداء مهمتها؛ فلازال التعليم فى مدرسة القرية معتمداً على الكتب المدرسية. إننا نريد أن يكون هذا التعليم نوعا من التربية الأساسية بحيث تعالج المدرسه مشكلات الحياة اليومية فتتناول الحقل والمزرعة والبيوت ودوار العمدة والهيئات التعاونية ألخ . . كما تعمل على نشر آراء تصلح من وسائل الزراعة وتعمل على المحافظة على الصحة، ونشر المبادىء الصحية ، والعناية بالطفل وتنقية موارد المياه ، والعناية بالتغذية الصحية . كذلك لا بد أن تعنى المدرسة بالمسكن الصحى وتشجع الصناعات الريفية المحلية وتخلق روح التعاون والعمل على إعداد المواطن الصالح والتمهيد لسبل الحياة الديمقراطية وتعليم

الريفيين كيف يمضون أوقات فراغهم الطويل نظراً لوفرة الأيدى العاملة لازدحام السكان . ومعنى ذلك أن مدرسة القرية يجب أن تعنى برفع مستوى القرية الاقتصادى والاجتماعى فى الوقت الذى تحاول فيه محو الأمية وتعليم القراءة والكتابة . بل يجب أن تبدأ المدرسة بنواحى النشاط الاجتماعى الاقتصادى ، وفى أثناء ذلك تقدم الأطفال إلى القراءة والكتابة ، إننا نريد من مدرسة القرية أن تبدأ بدراسة البيئة المحلية جغرافياً واجتماعياً وتاريخياً قبل أن تقدم الجغرافيا للتلاميذ فى صورة الخريطة ومقياس الرسم وكتاب الجغرافيا ، وأن تعنى بأن يكون هدفها الأول تعليم الصغار والكبار مقومات الحياة العصرية بلمس مشكلات البيئة المحلية والعمل على حلها بطريقة عملية محسوسة .

هذا فيما يتعلق بتغيير الفلسفة التى بنى عليها التعليم الالزامى فى مصر أما فيما يتعلق بالمعلم الذى يناط به تنفيذ هذه المناهج فان مشكلته لا تقل خطورة عن المشكلة السابقة ؛ ذلك لأن أى منهج مهما كان مثالياً يمكن أن يفشل فشلا ذريعاً إذا لم تنفذه أيد أمينة ذات خبرة . فالمعلم هو الأداة الفعالة لتحقيق نجاح مدرسة القرية ويجب أن يعد لذلك اعدادا خاصا . وينبغى أن يكون رائدا اجتماعياً يحب الناس ويحبونه والإ اضعف تأثيره فيهم .

حقاً إن آمال الأمم والمجتمعات معقودة على المعلم الصالح القادر على تربية الأفراد وعلى خلق الاتجاهات المرغوبة فيهم وعلى التعامل مع الناس والاندماج فيهم . وإنى أسوق مثلا من أمثلة جهاد المعلم فى هذه السبيل قامت به مدرّسة ناشئة بدأت حياتها معلمة فى مدرسة قرية صغيرة من قرى تعدين الفحم فى الولايات المتحدة لنرى كيف تغلبت — مع صغر سنها — على كثير من الصعاب ، وكيف كافحت حتى جعلت مدرستها — بحق — مدرسة للجماعة .

قالت المدرسة :

« قبلت العمل فى مدرسة قرية شادى Shudy للتعدين دون رغبة أهلى الموسرين وكنت أسكن فى مدينة تبعد ميلين ونصف عن تلك القرية ، وفى يوم الافتتاح خرجت من المنزل واجتهدت أن أصل إلى المدرسة فى الساعة السابعة حتى أكون أول الحاضرين ولكنى وجدت بعض الآباء والأمهات قد سبقونى إليها وكان الأطفال ينظرون إلى بعيون كلها فضول . دخلت المدرسة فوجدتها فى أسوأ حال . نوافذ قد تحطم كل لوح زجاجى بها والمقاعد والأدراج مكسرة قذرة وأرض قد غطتها قطع الزجاج والورق والحصى ، وكون التراب غطاء كثيفاً على كل شىء . كنست الأرض وأخرجت القمامة خارج

الدار ثم ضربت الجرس فأخذت جموع الآباء والأمهات تتدفق إلى داخل المدرسة واحتل الأطفال المقاعد والنوافذ . لم أكن أعرف أحداً منهم ولكنهم كانوا يعرفون عنى الشيء الكثير . همست إحدى السيدات فى أذنى قائلة « إذا احتجت للصلاة فإن الأخ « Flat head » مستعد للقيام بذلك . فشكرتها وقد صممت على أن أقوم بها بنفسى . حاولت أن يكون صوتى واضحا وأن أسيطر على الموقف فوقفت أمام الجميع وحاولت بدء الحديث ببعض المراسيم الدينيه فسألتهم هل يعرفون أية أغنية دينية فلم أحظ بجواب وكان الأطفال يراقبوننى بخوف وحذر . فكررت السؤال ثانية موجهة كلامى للكبار والصغار معاً ، ولكنى لم أحظ بجواب أيضاً فقلت إذا سأغنى وحدى أولا ثم نشترك جميعاً فى الغناء بعد ذلك . وهكذا وقفت أرتل الأغنية وحدى وقد رفضوا الاشتراك معى بما فيهم رجل الدين . أنهم كانوا يغنون فى الكنيسة ! ولكن الغناء فى المدرسة إطاعة لأوامر امرأة غريبة ، أمر لم يعرفوه من قبل . وحين انتهيت ، قلت « هيا نصلى » فاستعد رجل الدين للصلاة ، ولكنى أسرعت وبدأت أنا الصلاة وأنا أعلم ما قد يترتب على عملى هذا من نقد وعجب . وبعد أن فتحت عينى بعد الصلاة قلت لهم إن لدى خطة أريد عرضها عليكم . وأخذت أتكلم ولم أذكر اليوم ماقلته حينذاك ولكنى أذكر أننى قلت فى تعثر وتلعثم أننى أعتقد أن المدرسة وجدت لخدمة الجماعة ، وإن وظيفة المعلم هى سد حاجات الأهلين كبارا وصغاراً ، وأننا جميعاً شركاء فى تربية الجيل الجديد . وأننى لن أجاهد وحدى لتحقيق ذلك وإنما سألجأ إلى كل فرد منكم طالبة المساعدة . وبعد أن انتهيت سألتهم هل من معقب ؟ فلم أحظ بجواب . وأخيراً قام رجل الدين والقى حديثاً طويلا لا معنى له انصرف بعده الآباء ، وأخذت فى قيد الأطفال فى دفاتر المدرسة وكانوا حفاة فقراء . تتراوح أعمارهم من سن ٦ — ١٦ . فمنهم من يذهب إلى المدرسة لأول مرة ، ومنهم من تعلم القراءة والكتابة . وبعد أن ثبت لى عجز الاطفال عن اقتناء أى كتاب لفقرهم ، لجأت إلى البيئة المحلية وجعلت منها موضوعات دراستنا ، فدرسنا جغرافيتها من دليل موزع البريد ، ودرسنا تاريخ لمركز التعدين المحلى ، ودرسنا الصحة من معلوماتى عن حاجات الإنسان ، وتناولنا البيوت والحقول ومناجم الفحم ومخازن الأغذية .

وحين علمت بوجود عدد من الأطفال خارج المدرسة ذهبت أبحث عنهم فى كل منزل وكل زاوية حتى بلغ عدد المقيدين فى الشهر الأول ٧٠ وفى نهاية الشهر الثالث ١٥٠ واشتهرت المدرسة وحصلت على مدرسين ومساعدين . ثم وجهت عنايتى للجماعة

بعد أن استقر بى المقام فى المدرسة ، فحاولت شغل أوقات فراغ أهل القرية إذ لم يكن هناك من وسائل إلا اجتماعات الكنيسة وزيارة الجيران والقليل من الرقص . فأخذت أعد وسائل الرياضة البدنيـــة للتلاميذ ، واشترينا بعد مدة أدوات كرة القدم ، ولم يلبث أن دب الحماس لهذه الرياضـة بين الصـغار والكبار . كذلك جمعنا بعض المال واشترينا « بيانو » قديم حتى يتذوق الأطفال حلو النغم . كذلك كنت أزور الأمهات فى المنازل وأساعدهن . ولم أترك اجتماعا الا حضرته . وخصصنا يوما فى الشهر لاجتماع الامهات فى المدرسة ، حيث كنا نتناقش فى أصول الطهى وحفظ الفواكه والخضر ورعاية الأطفال ، ودرسنا أصول التغذية السليمة الرخيصة ، والعمل على نقص الاصابة بمرض « البلاجرا » . كذلك خصصنا يوما للآباء ولكنهم لم يحضروا بانتظام .

وأهم جهد بذلته كان فى ناحية تحبيب الأهالى فى العلاج الطبى ، واستعنت بأطباء حكومة الولاية ، وتم فحص أطفال المدرسة وأسفر الفحص عن إصابة الكثير بأمراض اللوزتين وحاجة ٢٣ طفلا منهم لعملية استئصال اللوزتين . ولم يكن بالقرية ولا القرى المجاورة مستشفى ، وكان من الصعب إقناع الأهالى بضرورة ترحيل أبنائهم إلى مستشفى . فبحثت عن شقة خاليـة فى قرية مجاورة وأجرتها وجمعنا بعض المال لشراء أسرة للأطفال وقام الأطباء بعمل العملية لخمسة عشر تلميذاً واستعرت عربة تاجر بالقرية فى حمل الأمهات يوميا لرؤية أولادهم بعد إجراء العملية . . . الخ » .

هذا مثال يرينا كيف نجحت فيها محاولات المعلم فى الأخـذ بيد المجتمع المحيط بالمدرسة والتى قام فيها المعلم بدور الرائد الاجتماعى والمعلم والصديق ، لقد سقت هذا المثال لأوجه نظر المعلم المصرى إلى ما قام به المعلمون من بلدان العالم الراقية ، وليس الغرض منه أن نحاول تطبيق ما حدث فى أمريكا أو غـيرها فى مصر دون مراعاة لظروف البيئة المصرية ، فلكل بيئة ظروفها وحاجاتها ومشكلاتها . إن للريف المصرى مشكلات خاصة به بلغت من التعقيد حـداً كبيراً حتى إن كثيراً من المحاولات التى بذلت لإصلاح القرية المصرية كانت قليلة الأثر . وكثيراً ما تطرق اليأس إلى بعض قواد المراكز الاجتماعية حين وجدوا أن المركز لم ينجح بعد مجهود عـدة سنوات فى القضاء على المرض وسوء الصحة والقذارة والحفاء فى القرى التى وجد بها . على أننى أرى أن النجاح لابد حالفنا إن وضعنا أيدينا على أهم نواحى الضعف فى هذا الاصلاح وهى فى رأيى مدرسة القرية ودور المعلم فيها . وإنى إذ أقول المعـلم لا أقصد بذلك

الذكور منهم فقط بل إننى أعنى المعلمة أيضا . والحق أننا أهملنا دور المرأة فى الاصلاح الاجتماعى فى الريف واعتمدنا على المعلمين وحدهم فى معظم جهات القطر وأقصينا المرأة عن ميدان هى بحق قادرة على الانتاج فيه . إننا نعلم أن معظم مشكلات الريف المصرى فيما عدا الجهل والأمية تتركز فى المزرعة والبيوت فهما محور نشاط العائلة بأكملها فالمزرعة هى المورد الرئيسى للدخل ، أما البيت فهو ليس سكنا فحسب ، بل هو مخزن للمحصول وحظيرة للماشية ومتحف للأشغال اليدوية والصناعات القروية المحلية. كما أنه المكان الأول الذى يأخذ عنه الأطفال عادات الجماعة وتقاليدها ودينها ونظرتها للحياة. ومعنى هذا أننا إذا كنا نريد إصلاح هذه النظرة وتغييرها كان علينا أن نوجه مدرسة القرية نحو مركز المشكلات أى نحو البيت والحقل . فضعف المقدرة الانتاجية يؤدى إلى ضعف دخل الأسرة وهذا بدوره يؤدى إلى سوء التغذية وسوء المسكن والجهل والأمية .

لذلك كان علينا أن نسند النهوض بالبيوت إلى المعلمة ، وأن نسند مشكلات الحقل وما يتبعها إلى المعلم، على أن يعملا جنبا إلى جنب ولذلك اقترح أن يعمم إسناد التدريس فى مدرسة القرية أى المرحلة الأولى (من ٦ — ١٠ سنوات) إلى المعلمات، وأن ندع للرجل المراحل النهائية من التعليم الالزامى وكذلك التعليم الابتدائى الراقى والابتدائى الصناعى . ذلك لأن ظروف المجتمع المصرى من حيث التقاليد الريفية والعرف السائد تجعل من الصعب بل من المتعذر على معلم المدرسة الريفية ان يدخل البيوت محاولا مساعدة المرأة الريفية . فالمعلمة أنسب للتعليم الريفى خصوصاً فى مراحله الأولى . هذا فضلا عن أنها أقدر على تفهم نفسية الطفل وأقدر على تعليمه العادات الصحية والاجتماعية المرغوب فيها . وقد ثبت بالفعل من زيارة المدارس الالزامية أن المدارس التى ترأسها سيدة كانت أكثر ترتيبا ونظافة من تلك التى يرأسها الرجل لأن طبيعة عمل الرجل فى المجتمع تجعله أقل حساسية من المرأة لمثل هذه الأمور .

ويمكن تلخيص الدور الذى يجب أن يقوم به كل من المعلم والمعلمة فى مدرسة القرية فيما يلى :

(١) يقوم كل منهما بتقديم الأطفال إلى قدر مناسب من تراث الوطن القومى ممثلا فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات العامة على ألا تكون هذه غرضا فى ذاتها بل وسيلة لحل مشكلات القرية ورفع مستوى الحياة فيها .

(٢) العمل على جعل المدرسة مركزا اجتماعيا يؤمه صغار القرية وكبارها للتناقش والتشاور فى حياة القرية ولتدريب أهل القرية رجالا ونساءا على أن يكونوا دعاة للاصلاح فيها ، واختيار قادة من بينهم للاشراف على نواحى الاصلاح .

(٣) تقوم المعلمة بمساعدة المرأة الريفية على تعلم العادات الصحية المرغوب فيها ، وعلى حسن تربية الأطفال والمحافظة عليهم من المرض والاعتلال ، وكذلك تعينها على تعلم إدارة المنزل إدارة مستنيرة ، وعلى الأخص ما يتعلق بأمور التغذية واعداد وجبات رخيصة فى حدود أمكانيات القرية تحتوى على العناصر الغذائية الضرورية للصغار والكبار للتخلص من (البلاجرا) والأمراض المنتشرة فى الريف المصرى الناشئة من سوء التغذية وضعفها .

(٤) تقوم بمساعدة المرأة على القضاء على الأوهام والخرافات التى تعتبر بحق من أهم العوامل التى تعوق نمو القرية المصرية مثـــل استخدام الاحجبة والتعاويذ لشفاء الأمراض والهرب من العلاج الطبي واستخدام المساحيق والعقاقير الطبية المبيدة للحشرات .

(٥) توجه المدرسة الريفية عناية خاصـــة إلى الصناعات الريفية البسيطة وإلى الهوايات المختلفة مثل صناعة « الاكلمة » الصوفية وأغطية الرأس (الطواقى والمناديل) وصناعة السلال وغيرها حتى يمكن بيعها وانفاق ثمنها فى شراء بعض الحاجات الخاصة للريفيات لتساعد على رفع مستوى معيشة الفلاح .

كذلك تعنى المدرسـة وعلى الأخص مدارس التعليم الأولى الراقى عن طريق ارشاد المعلم بمساعدة الريفيين على عمل الجمعيات التعاونية لصناعات الألبان ، وتربية النحل وزراعات الحدائق واستخدام مواردالقرية المختلفة فى رفع المستوى الاقتصادى للفلاحين باعتباره من أهم دعائم الاصلاح الريفى .

العلوم فى المدرسة الابتدائية الراقية

للدكتور محمد صابر سليم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين

إننا نعيش فى عصر تتدخل المخترعات العلمية فى كل ناحية من نواحى الحياة فيه . وقد أصبحت مدنيتنا متأثرة بهذه المخترعات إلى الدرجة التى تجعلنا نعتبر استخدام هذه الاكتشافات والاختراعات فى حياتنا اليومية أمراً ضرورياً ، وهذه المخترعات التى تقدر بالآلاف كل سنة تحدث فى حياة الإنسان كثيراً من التغييرات سواء كان ذلك فى النواحى الاقتصادية أو الاجتماعية أو الصحية .

ولتوضيح ذلك بمثال نقول : إن الآلة البخارية قد ترتب على كشفها وتسخيرها لخدمة الإنسان آثار يمكن أن نذكرها فيما يلى :

نشأ عنها كثير من الصناعات الجديدة التى استخدمت فيها هذه الآلة ، فالسكك الحديدية مثلا استدعت قيام صناعات وحرف مثل صناعة القاطرات والعربات ومد السكك الحديدية وهندستها كما استدعت أعمال نظار المحطات ، وعمال الإشارة وخفراء حراسة السكك الحديدية ليلا .

كما ترتب عليها قلة انتشار كثير من الحرف مثل صناعة عربات «الكارو» ، واستخدامها ، والاستراحات الصغيرة التى كانت تقوم على جوانب الطرق لينزل فيها المسافرون للتزود بقسط من الراحة لهم ولدوابهم ، كما نشأ عن ذلك الاقلال من استخدام الحيوانات وبالتالى الاقلال من المساحات المنزرعة لتغذيتها مما وفر مساحات أمكن استخدامها فى زراعة محاصيل غذائية للإنسان .

وقد ترتب على مد السكك الحديدية قيام المدن على جوانبها ، وتغيرت فكرة المسافات عند الناس فلم تعد الإسكندريه مثلا بالنسبة للقاهرة مكاناً بعيداً يحسب للسفر إليه ألف حساب ، بل أصبحت المسافة تقطع فى ساعات قليلة . كما شجع الفلاحين على زراعة محاصيلهم بكميات وافرة إذ يسرت لهم السكك الحديدية نقلها وتسويقها فى المدن دون أن يصيبها التلف .

هذا عن السكك الحديدية التى هى واحدة من آلاف النواحى التى تستخدم فيها الآلة البخارية . وقد اقتضى استخدامها فى المصانع وفرة الإنتاج وجودته وتنوعه وانعدام استخدام القوى العضلية للإنسان والحيوان ، كما أدى إلى تقليل ساعات عمل العمال مما قد يخلق مشكلة اجتماعية هى مشكلة وقت الفراغ . وقد يترتب على زيادة الإنتاج عن الاستهلاك ضرورة الاستغناء عن بعض الأيدى العاملة . فتنشأ مشكلة البطالة ومايترتب عليها من نتائج اجتماعية .

من هذا المثال الصغير ترى أن استخدام المخترعات العلمية فى حياتنا له مزايا عديدة، وقد لايخلو من خلق بعض المشكلات الاجتماعية التى يتحتم على الإنسان حلها .

ومن هنا يتضح أن العلوم تؤثر فى حياتنا تأثيراً عظيما يستدعى أن يكون لها نفس الأهمية فى مناهج الدراسة فى مراحل الدراسة المختلفة خصوصاً المدرسة الإبتدائية الراقية . إذ أن هذه المدرسة من أغراضها إعداد عدد غير قليل من أبناء الأمة للحياة المستقبلة مما يحتم أن تكون براجمها مرآة لحياة المجتمع الخارجى ولما يؤثر فيه من تيارات . ولذلك فإن المعلومات والمهارات التى يقدمها منهج العلوم فى المدرسة الإبتدائية الراقية يجب أن تكون من النوع الذى يستخدم فعلا فى حياة التلميذ اليومية ، فلا معنى مطلقا أن ندرس لتلاميذ القرى « مرشح بركفلد » الذى لم يستعملوه فى حياتهم ، وقد لايكون متيسراً مشاهدته فى معظم المدارس ، وخير من ذلك أن ندرس لهم الطرق الصحية للحصول على مياه صالحة للشرب من صميم بيئتهم الريفية وكيفية استخدام القلل والأزيار بطريقة تكفل سلامتهم صحياً ، كما ينبغى أن تزود المدرسة التلاميذ بالمعلومات التى يستخدمونها فى دق المضخات فى منازلهم ، وكيف تكون بعيدة عن خزانات المجارى ، والشروط التى يجب أن تتوفر فى نظام المجارى فى منزل ريفى ، بحيث يكون فى مقدور التلاميذ أن يطبقوها عملياً وبسهولة .

كما يجب أن تهتم المناهج بالمعلومات المتعلقة بالعناية بالأمهات ، والأطفال والطرق الصحية لتربيتهم حتى يمكن تنشئة جيل من الأطفال الأقوياء والأمهات المثقفات اللاتى تؤمن بقيمة العلم فى حياتهن وتهملن جانباً الخرافات والعادات المتوارثة كترك الأطفال دون استحمام ، واستعمال الشب و(الفاسوخ) وغير ذلك .

ويجب أن تستخدم العلوم فى محاربة الخرافات مثل التشاؤم من أصوات البوم والغربان ، ومن مشاهدة بعض الظواهر الطبيعية كخسوف القمر . . . الخ ، وبهذا

تكون العلوم قد تكاتفت مع باقى المواد لمحو هذه الخرافات التى تسيطر على عقلية الكثيرين حتى الآن .

ومما هو جدير بالذكر أننا مع الأسف لا نقدر بيئتنا المصرية ، ولا ندرك مكوناتها ، ولا نحس جمالها فى حين تسترعى هذه الأشياء نظر الأجنبى وتستهويه ، ولذلك نرى أن من الأغراض التى يجب أن تحققها مناهج العلوم فى المدارس الإبتدائية الراقية تقوية ملاحظة التلاميذ وإدراكهم لجمال مكونات بيئتهم والاطمئنان إليها ، فبدلا من أن يرى الطفل الزهرة الجميلة فيتلفها ، أو الطائر النافع فيقتله يتعود الاستمتاع بجمال الطبيعة فى بيئته ، ويقدر قيمة كل الكائنات الحية التى تتعاون لتهىء له محيطاً يسعد به فى حياته .

كما ينبغى أن تمد مناهج المدرسة الابتدائية الراقية التلاميذ بقدر من المهارات التى تنفعهم فى حياتهم مثل قراءة « الترمو متر » ومحاربة أدعياء الطب الذين تغص بهم المجتمعات الريفية ، واستخدام الموازين وقراءة الأطوال إلى غير ذلك من المهارات الضرورية فى الحياة .

ولكى تحقق المدرسة الأهداف السابقة يجب أن تراعى ما يأتى :

أولا : فهم معنى العلوم العامة فهما صحيحا فالبعض يعتقد أنها خليط (سلطة) من كيمياء وطبيعة وأحياء ، مع أنها ليست كذلك ، ويجب أن تدرس بطريقة تكفل الاستمرار والتداخل والتعاون بين هذه العلوم المختلفة ، بحيث يكون التفكير فى أى موضوع من الموضوعات العلمية طبيعياً يتمشى مع عقلية التلاميذ وطبيعتهم فى هذه المرحلة .

ثانياً : يخشى كثير من المدرسين القيام بالتجارب أمام التلاميذ خوفا من عدم النجاح وظهورهم بمظهر غير لائق ، ولكنه يجب أن يتخذ المدرس من فشل تجربته إذا لم تنجح وسيلة لتشجيع التلاميذ على البحث فى سبب فشل التجربة لتلافيه .

ثالثاً : تشكو أكثرية المدارس قلة الأجهزة العلمية وأرى أن تقيدنا بالأجهزة التقليدية يفسد روعة تدريس العلوم . ويمكن أن يستعاض عن هذه الأجهزة بأشياء من صميم بيئة التلميذ ، مثل الأكواب بدلا من الكؤوس ، والأقماع الصفيح بدلا من الأقماع الزجاجية ، والملاعق بدلا من القضبان الزجاجية ، وإذا تعذر الحصول على أنابيب زجاجية يمكن استخدام سيقان البوص بدلا منها .. الخ .

كل هذا يشجع التلاميذ على التجريب لوفرة هذه الأجهزة فى منازلهم . كما يمكن الاستعاضة عن بعض الكيماويات بمواد من البيئة مثل الخل والليمون بدلا من الأحماض المعروفة ، وأصباغ بعض الأزهار بدلا من عباد الشمس للكشف عن هذه الأحماض .

رابعا : يجب أن يعطى التلاميذ الفرصة للتفكير والتجريب إذ أن العلوم طريقة للتفكير قبل أن تكون مادة تدرس .

وقد يقترح التلاميذ بعض الأجهزة ويصممون بعض التجارب لحل مشكلات معينة بطريقة مبتكرة ، قد لا تحتويها الكتب الدراسية ، وما ذلك إلا لأن التلميذ يفكر بطريقته البسيطة الطبيعية . فإذا نمت المدرسة هذه الناحية عنده خلقت مواطناً حراً فى تفكيره يستطيع أن يتغلب على مشكلاته فى هدوء واتزان عندما تعرض له فى حياته المستقبلة .

خامسا: لدينا نقص كبير فى استغلال المتحف المدرسى وتكوينه على الوجه الأكمل ، ويمكن أن ينشىء مدرس المدرسة الإبتدائية الراقية متحفاً من مكونات البيئة المحيطة به مثل أعشاش الطيور وريشها ، ونماذج محنطة منها ، وبذور النباتات وثمارها وأوراقها ، ومكونات الحياة المائية سواء كانت نيلية أو بحرية .

وفى هذه الناحية يمكن أن يستعين المدرس بزميله مدرس الأشغال وبالتلاميذ فى عمل أماكن لعرض هذه النماذج بصورة تجعل استخدامها ميسوراً على التلاميذ وعلى أفراد المجتمع الآخرين .

سادساً : يجب ألا يجد المدرس حرجاً فى الاستعانة ببعض الأفراد فى البيئة الخارجية كالفلاحين والعمال فى استيضاح ما خفى عليه من أسرار الطبيعة وخفايا الصناعة .

كما يجب أن ينمى المدرس باستمرار معلوماته العلمية بالطرق السابقة وبغيرها . لكى يلم بكل ما يجد من النظريات العلمية ، إذ أن العلوم بطبيعتها متجددة لا تخضع لتقاليد ، بل يتحكم فيها ما تثبته التجارب العملية .

فتدريس موضوع مثل الطيران يمكن أن تستق الكثير من المعلومات الحديثة عنه من مكاتب شركة مصر للطيران التى ترحب بتقديم المعلومات والنشرات التى تساعد المدرس على تدريسه بطريقة مشوقة .

سابعاً : لمزرعة المدرسة الابتدائية الراقية دور قد يختلف فى طبيعته وأهدافه عن مزرعة المدارس الابتدائية والاعدادية ، فيجب أن تكون المزرعة مزودة بالوسائل التى تكفل مساعدة التلاميذ على القيام بتجارب مثل تهجين النباتات واستخدام الآلات الحديثة بقدر الإمكان ، مما يساعد التلميذ والمجتمع والمدرس على خلق بيئة زراعية مستنيرة .

ثامناً : يجب ألا تؤخذ معلومات الكتب على أنها قضايا مسلم بصحتها بل على أنها مجرد وسيلة ضمن وسائل كثيرة أخرى للحصول على المعلومات العلمية .

ويجب أن تخضع هذه الكتب للنقد والتجريب كأى مصدر من المصادر التى تستق منها المعلومات العلمية .

هذه بعض النقاط الأساسية التى يجب مراعاتها فى تدريسنا العلوم العامة فى المدارس الابتـــدائية الراقية لكى تساعد المدرسة على خلق المواطن الذى نرجوه فى عصر النهضة الحالى .

ضعاف البصر

بين تلاميذ مدارس المرحلة الأولى

للدكتور مصطفى فهمى

أستاذ علم النفس المساعد بمعهد التربية للمعلمين

تمهيـــد :

يجد القائمون على تربية النشء فى المدارس فئة من الأطفال تعانى من انحرافات تتصل بالحواس وبخاصة حاسة البصر وحاسة السمع؛ وسنقصر دراستنا فى هذا البحث على ضعاف البصر بين تلاميذ المدارس وعلى طرق تعليمهم .

ومما هو جدير بالذكر أنه إلى عهد قريب كان ينظر إلى موضوع تنظيم دراسات خاصة للذين يعانون من هذه الانحرافات على أنه ترف ليس فيه كبير فائدة ، وأنه إضاعة للوقت والجهد . وظلت الحال هكذا حتى أثبتت الدراسات النفسية والتربوية فى السنوات الأخيرة وجوب الأخذ بناصر هؤلاء وضرورة العناية بهم ، شأنهم فى ذلك شأن غيرهم من الأطفال السويين الذين لا يعانون نقصاً أو شذوذاً . وأخذ من ذلك الوقت فى إعداد دراسات خاصة وإنشاء فصول ومعاهد تضمهم . وكان هدف هذه المعاهد هو العناية بهؤلاء الشواذ والقيام على أمرهم حتى يصبحوا أفرادا يتمتعون بالحياة فى حدود إمكانياتهم .

ولقد خطت الأمم المتحضرة فى علاج عاهات الحواس خطوات واسعة بعد مرحلة طويلة من البحث والتجريب والإحصاء . وأخذت تفكر على ضوء تلك النتائج فى أنجع الوسائل والتنظيمات التى تهيء لهؤلاء الأطفال الحصول على أكبر قسط من التعليم فى حدود مواهبهم البصرية . ونذكر على سبيل المثال ما فعلته الولايات المتحدة

الأمريكية فى هذا الشأن بعد دراسة إحصائية هدتها إلى ضرورة إنشاء فصول خاصة لبعضهم ، إلا أنه ما زال يوجد عدد آخر من هؤلاء الأطفال لم تقدم لهم العناية الخاصة ؛ فهم لا يزالون يواصلون دراساتهم فى الفصول العادية متعرضين فى ذلك إلى صعوبات عدة . ومما هو جدير بالذكر أن المسئولين فى مصر لم يولوا هذه الناحية أقل اهتمام. وقد ترتب على هذا التقصير أثر سيء كان من نتيجته أن تعرض هؤلاء الأطفال إلى مشكلات أدت إلى تخلفهم فى الدرس والتحصيل ، وبالتالى إلى عجزهم عن مجابهة مطالب الحياة ففشلوا ، وتعرضوا لصدمات نفسية وعقد شتى جعلت منهم أداة غير نافعة للأسرة ولا للمجتمع .

فئات ضعاف البصر :

جرت العادة على تقسيم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين :

الأولى : حالات الضعف الثابتة .

الثانية : حالات الضعف الطارئة .

وتشمل المجموعة الأولى الحالات التالية :

[ا] كل من كانت حدة بصره فى أحسن العينين بين ٢٠/٧٠ و ٢٠/٢٠٠ (مع استعمال النظارة) أما من هم دون ذلك فيعتبرون من فئة المكفوفين .

[ب] المصابون بعيوب بصرية خاصة ومنها قصر النظر ، وانحراف النظر .

أما المجموعة الثانية فتشمل تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون ضعفاً مؤقتاً فى إبصارهم . ومن أهم الأسباب التى تؤدى إلى ذلك :

(١) أمراض العين المختلفة .

(٢) الجروح والإصابات والكدمات التى تصيب العين .

(٣) الصدمات النفسية .

وهكذا نرى أن ضعف البصر ليس نوعا واحداً ، وذلك أن العلة فى بعض الحالات تكون مؤقتة ، تزول بزوال السبب ، على حين أن علة بعضها الآخر تظل

ثابتة . ويحتاج المصابون من الفئة الأولى إلى عناية دقيقة ، بينما يحتاج أفرد الفئة الثانية إلى نوع من العلاج والعناية دائمين .

الكشف عن ضعاف البصر بين التلاميذ :

لاختبار البصر صحائف عليها علامات أو حروف مرتبة فى سبعة أسطر تحت كل منها المسافة التى يراها أصحاب النظر الطبيعى مقدرة بالأمتار والأقدام . ويمكن التعبير عن قوة البصر لدى فرد معين بالطريقة الآتية : بجعل عدد الأقدام المقابلة لآخر سطر قرأه المفحوص صواباً مقاماً لكسر بسطه ٢٠ ، فإذا فرضنا على سبيل المثال أن الشخص المختبر لم ير إلا الصف الرابع من أعلى ، كان معنى هذا أن قوته البصرية تعادل ٢٠/٤٠ وإذا لم ير إلا الصف الخامس تكون قوته البصرية ٢٠/٥٠ وهكذا .

دراسة إحصائية لضعاف البصر فى البيئة المصرية :

قمت بالاشتراك مع الإدارة العامة للصحة المدرسية بإجراء دراسة إحصائية للوقوف على ضعاف البصر بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الأولى فى منطقة القاهرة الجنوبية . وقد تضمنت هذه الدراسة محاولة التعرف على أسباب ضعف البصر . وكان هذا من الميسور فى بعض الحالات على حين لم نستطع الوقوف على معرفة سبب ضعف البصر فيما يقرب من نصف الحالات .

وكان الأساس الذى اتخذناه مقياساً لضعف البصر هو أن تنقص حدة البصر فى إحدى عينى التلميذ إلى ما دون ٦/٣٦ بدون استخدام النظارة إذ كان أغلب ضعاف البصر من بين تلاميذ المرحلة الأولى أعجز من أن يحصلوا على نظارة طبية لإصلاح بصرهم .

وفيما يلى جدول يبين عدد ضعاف البصر من تلاميذ المرحلة الأولى بمنطقة القاهرة الجنوبية من بنين وبنات مع بيان العلة الأساسية فى ضعف البصر الذى يشكون منه :

جـــــــــدول

يوضح عدد المصابين بضعف البصر فى منطقة القاهرة الجنوبية

منطقة	عدد تلاميذها		عدد المصابين بضعف البصر بسبب										جملة المصابين
			الضعف العام	التيفود	الرمد الصديدى	الرمد الحبيبي	الحصبة	الولادى	طم عين واحدة	حول	سحابة	لاسباب لم تذكر	
القاهرة الجنوبية	بنين	٢٠٢١٩	٢٦	٦	٢٤	٣	٣	—	٣٥	٢٣	٥٧	١٥٥	٣٣٢
	بنات	١٩٢٢٧	١٨	٣	١٤	١	٥	—	٢٠	٤١	٤٤	١٩٢	٣٣٨
	المجموع	٣٩٤٤٦	٤٤	٩	٣٨	٤	٨	—	٥٥	٦٤	١٠١	٣٤٧	٦٧٠

تفسير النتائج السابقة :

يتبين لنا من دراسة الجدول السابق :

(١) أن حوالى ١٧ فى الألف من مجموعة تلاميذ وتلميذات مدارس المرحلة الأولى فى منطقة القاهرة الجنوبية يشكون من نوع أو أكثر من حالات ضعف البصر على حين أن ضعاف البصر فى أمريكا لا تزيد نسبتهم عن ٢ اثنين فى الألف . وذلك بحسب ما ورد فى تقرير « مؤتمر البيت الأبيض لصحة الطفل ووقايته » .

ويلاحظ على هذه النسبة أنها نسبة مرتفعة إذا قيست بنظيرتها فى أمريكا فما بالنا بهذه النسبة نفسها أو بمقابلها فى منطقة من مناطق القطر المصرى ليس لها ما لمنطقة القاهرة الجنوبية من حظ فى التعليم والتحضير وارتفاع فى مستوى المعيشة ، وتوفر الخدمات الطبية بها .

(٢) أن أكثر أنواع ضعف البصر كان السبب فيه إما السحابة والعتامات على العين ، وإما فقد إحدى العينين ، وإما الضعف العام ، وإما الرمد الصديدى ، وإما الحول (أنظر الجدول) ، ولعلنا نستطيع أن نفسر غلبة هذه العوامل على سائر العوامل التى تسبب ضعف البصر فى مصر بجهل الأهالى وعدم إلمامهم بالقواعد الصحية وطرق المحافظة على سلامة العينين ، وكذلك بانخفاض مستوى المعيشة الذى يترتب عليه أن يصاب الكبار والأطفال على السواء بالضعف العام وسوء الصحة الذى كان سبباً — كما رأينا — فى أن يصاب كثير من تلاميذ المدارس بضعف البصر .

تنظيم الدراسة الخاصة بضعاف البصر :

لما كان عدد ضعاف البصر فى المدرسة الواحدة قليلا إلى درجة لا تسمح بأن ينشأ لهم نظام خاص فى نفس المدرسة ، فإنه قد رئى أن خير وسيلة لتنظيم الدراسة الخاصة بهؤلاء هو أن تقسم البلدة إلى مناطق تشمل كل منطقة منها عدداً معيناً من مدارسها ، وتختار إحدى المدارس فيها لإنشاء الفصول الخاصة بضعاف البصر الموجودين بمدارس هذه المنطقة ، ويراعى فى اختيار المدرسة التى تختار لهذا الغرض أن تكون ذات موقع ممتاز من حيث طريقة الوصول إليها . وفى هذا تسهيل لانتقال التلاميذ وتيسير لزيارة المختصين لهم من وقت لآخر ، كما ينبغى أن يراعى عند الاختيار سعة المدرسة وما يتوفر فى حجراتها من شروط صحية خاصة بالضوء وطريقة توزيعه وما إلى ذلك من ضرورة وجود الأفنية الواسعة التى تسمح للأطفال بالحركة والنشاط .

ويحسن أن تنشأ الفصول فى مدارس تتفق مع درجة تحصيل التلاميذ بمعنى أن تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم تنشأ لهم فصول فى مدارس هذه المرحلة ؛ وإن

كانت الضرورة فى بعض الأحيان قد تلزم بضم تلاميذ المرحلتين الأولى والثانية فى دراسة خاصة واحدة ، وعلى الرغم من أن هذا الإجراء غير سليم بالنسبة لكل من الكبار والصغار من التلاميذ إلا أنه أخف من الأضرار التى تنجم عن ترك هؤلاء التلاميذ فى المدرسة العادية بسبب اشتراكهم مع مجموعات متقاربة فى السن ونوع الثقافة . ولا شك فى أن السياسة المثلى هى أن نراعى فى إنشاء الفصول الخاصة توحيد الأعمار والثقافات لتكون الاستفادة كاملة .

طرق إدارة الفصول الخاصة :

هناك طريقتان لإدارة هذه الفصول وتنظيم العمل بها :

أولا : ألا تقوم علاقة ما بين الفصل الخاص والمدرسة الملحق بها ، بمعنى أن أن يكون هذا الفصل مجموعة منعزلة عن باقى التلاميذ العاديين .

ولهذه الطريقة بعض المزايا فى تنظيم هذا العمل الجديد والسير به فى الطريق التى تحقق نتائج حسنة ، إذ تتوفر للمدرس الحرية فى استعمال الطرق والوسائل التى تكفل له النجاح دون التقيد ببرنامج الدراسة العادية فى المدرسة .

ثانياً : أما الطريقة الثانية فإنها تسمح بأن يشترك تلاميذ الفصل الخاص بقدر الإمكان مع التلاميذ العاديين ، وخصوصاً فى العلوم التى لا تحتاج إلا إجهاد العين ، بينما تدرس العلوم التى يتوقف التقدم فيها على استعمال العين كالمطالعة والإملاء والكتابة فى فصل خاص ، وتستعمل معهم طرق ووسائل خاصة تتفق مع عيوبهم البصرية ، ويطلق على هذه الطريقة "Co-operative plan" .

والواقع أن هذه الطريقة تحقق مزايا الطريقة السابقة فى الناحية التى يجب العناية بها ، وهى استعمال وسائل تعليمية خاصة تتفق واستعدادات التلاميذ ، كما تحقق اختلاط ضعاف البصر بغيرهم فى الأعمال الشفوية والعلوم التى تقوم على إعمال الفكر والتذكر ، وهنا لا يشعر التلاميذ بأنهم فئة منعزلة الأمر الذى يترتب عليه عدم شعورهم بالنقص أو الذلة أو عدم التشجيع .

ما يجب توفره فى الفصول الخاصة :

هناك شروط معينة يجب توافرها عند إعداد الفصول الخاصة لضعاف البصر . منها :

[١] الضوء الطبيعى : يجب أن تعد حجرة الدراسة إعداداً خاصاً يسمح بدخول أكبر كمية من الضوء الطبيعى ، على أن يكون ذلك بأقل وهج ، ويتحقق ذلك إذا كان

الضوء الذى يدخل الحجرة من الجهة الشمالية من الناحيةاليسرى لجلوس الطفل ، وذلك لتلافى وقوع ظل اليد أثناء الكتابة على الورق ، أما فى حالة دخول الضوء من الأمام فإن هذا مدعاة إلى (زغللة) البصر مما يؤدى إلى إجهاد العين، ويترتب على دخول الإضاءة من الخلف انعكاس الظل على الكتب أو الكراسات التى يستعملها الأطفال وهنا تضعف قوة الإضاءة .

[ب] لون جدران الحجرة : يتوقف هذا اللون على مناخ الأقليم، وقد ثبت فى المناطق المعتدلة أن اللون المناسب لحجرة الدراسة هو أن تطلى جدرانها باللون الأبيض وسقفها باللون (الكريم) فهذا اللون فوق ما له من آثار تبعث على البهجة له قيمة انعكاسية ممتازة حيث أنه لا يمتص الضوء كالألوان الفاتحة .

[ح] الأثاث : تختلف مقاعد الفصول الخاصة بضعاف البصر عن مقاعد الفصول العادية ، فكل طفل فى هذه الفصول يحسن أن يجلس على مقعد متحرك منفرد . وبالاضافة إلى ذلك يجب أن تكون السبورة مكونة من ثلاثة أجزاء يتحرك كل منها إلى الجهة التى يراد تحريكها إليها ، وهذا يحقق أن يكون مستوى النظر على درجات مختلفة ، وبجانب تلك المقاعد والسبورات يجب أن تشمل حجرة الدراسة عدداً من (الدواليب) الصغيرة يخصص كل منها لطفل أو أكثر لتحفظ فيها الأدوات اللازمة التى يستعملونها فى دراستهم ، كما يجب أن يكون هنالك مناضد جانبية للأشغال اليدوية مزودة بمقاعد خاصة تتناسب وأعمار التلاميذ .

الأدوات اللازمة للفصول الخاصة

الكتب :

جرت العادة أن تطبع الكتب التى يستعملها التلاميذ فى الفصول العادية (ببنط ١٠) أما فى الفصول الخاصة بضعاف البصر فانه يجب أن تكون لهم كتب خاصة تختلف فى طبعها عن كتب الأطفال العاديين ؛ فتطبع (بالبنط ٢٤) وهذا النمط الجديد فى الطباعة مدعاة إلى ان تكون الحروف كبيرة الحجم ، ويجب أن يراعى كذلك أن تكون المسافات بين الحروف والكلمات والسطور واسعة ، وذلك يكفل عدم إرهاق العين . أما الحبر الذى يستعمل فى طباعة هذه الكتب فيجب أن يكون أسود داكنا غير لامع ، كما ينبغى أن يكون الورق برتقالى اللون مائلا إلى الصفرة غير مصقول (وهو المعروف عندنا بالورق النباتى) حتى لا يحدث اشعاعا ينعكس على العين فيجهدها أثناء القراءة .

الآلات الكاتبة :

تستعمل آلات خاصة فى هذه الفصول حيث يدرب التلاميذ على استعمالها ويمرنون على اتخاذها لأداء ما يريدون كتابته بدلا من الكتابة بأيديهم .

وبهذا يقع العبء الأكبر على أصابعهم دون أعينهم ، لانه مما لا يحتاج إلى زيادة إيضاح ان استعمال الآلة الكاتبة ينقل العبء الذى كانت تقوم به العين إلى الأصابع التى تكون بالمران قد حفظت مواقع الحروف وحذقت الضرب عليها دون حاجة إلى الاستعانة بالنظر إليها ، وهذا مشاهد فيمن يستعملون الآلات الكاتبة حتى الذين يتمتعون منهم بدرجة إبصار ممتازة، فأنهم يتبارون فى استعمال هذه الآلات على طريقة "Blind touch" أى الكتابة باللس دون النظر .

ومما تجمل الإشارة إليه أنه ليس المقصود باستعمال هذه الآلات الكاتبة سوى اتخاذها وسيلة للكتابة لا على أنها مهنة يجب أن يتعلمها التلاميذ ضمن البرنامج .

الخرائط :

الخرائط العادية ذات الحروف الصغيرة لا يمكن استعمالها فى هذه الفصول ، وهناك خرائط من نوع خاص قليلة التفاصيل ، واضحة المعالم غير مزدحمة بالمعلومات الكثيرة ، وأمثال هذه الخرائط يمكن استعمالها فى تدريس الجغرافيا والتاريخ بسهولة ويسر ، ودون أن يبذل الطفل مجهوداً يتعب بصره .

الصور :

هى وسيلة أخرى من وسائل الإيضاح التى تستعمل فى الدراسة تضيف كثيراً إلى معلومات التلاميذ ، كما أنها قد تكون وسيلة للكشف عن ميولهم . ومن الخطأ أن تعرض صور كثيرة فى وقت واحد ، أو أن تكون الصور مزدحمة بالتفاصيل ، لأن ذلك كله مدعاة إلى إجهاد حاسة البصر عند الطفل .

الأشغال اليدوية :

يجب أن يكون لمادة الأشغال اليدوية هدف تعليمى أو تربوى تهدف إليه ، أما أن نزحم وقت التلاميذ بأشغال يدوية فإن ذلك قد يحدث مضايقات لتلك الفئة من الأطفال الذين يعانون نقصاً فى قدرتهم البصرية .

ويجب أن يحقق تدريس مادة الأشغال أموراً عدة منها :

١ — أن تكون وسيلة من وسائل راحة العين لا إجهادها . والإجهاد يكون عادة نتيجة للأشغال التى تحتاج إلى دقة العمل والملاحظة .

٢ — أن يكون وراء الأشغال باعث يحببها إلى التلاميذ ويدفعهم إليها .

٣ — أن يربط بينها وبين مواد الدراسة .
٤ — أن تثير ميول التلاميذ حتى يستطيعوا عن طريق تلك الإثارة أن يشغلوا أوقات فراغهم فى المنزل بالقيام بأعمال مماثلة ، بدل محاولة القراءة أو القيام بأى عمل فيه إجهاد للعين .

والخلاصة أنه يجب أن تتوفر فى حجرات الدراسة لضعاف البصر شروط خاصة من حيث توزيع الضوء ، ولون الحوائط ، والأثاث ، والأدوات ، والمواد التى تستعمل .

ويجب أن يكون الأساس الذى يقوم عليه اختيار المواد والتنظيم خاضعاً لمبدأ واحد هام ، وهو عدم إجهاد عيون المصابين ، بمعنى أن يسهل لهم القيام بما يطلب منهم من أعمال بأقل مجهود بصرى ممكن .

وفى رأينا أنه إذا لم تتحقق مثل هذه الشروط عند إنشاء الفصل الخاص ، فمن الأفضل تأجيل إنشائه ، لأن إنشاء فصل لا تتوفر فيه المواصفات والإعدادات اللازمة يحشد الأطفال فيه هو أكبر ضرراً من تركهم دون عناية خاصة .

مقررات الدراسة

إن ما يحتاجه الأطفال فى هذه الفصول الخاصة ، يشبه إلى درجة كبيرة ما يأخذه الأطفال العاديون فيما عدا الرسم لأن الكثيرين من هؤلاء وبخاصة القادرين منهم يرغبون فى مواصلة دراساتهم فى المعاهد العالية والجامعات . وفيما عدا ذلك ، فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تدريب خاص فى المهارات الحركية ، والاتزان الحركى ، والخفة فيه .

هذا وإن لتعليم الموسيقى ومحاولة خلق ميول تتصل بها أهمية كبرى فى مدارس ضعاف البصر ، إذ أن الموسيقى من شأنها تهذيب النفس وجلب السرور . وربما يتخذها الكثيرون منهم مهنة يكتسبون بها . ويستطيع ضعيف البصر أن يجيد اللعب على الآلات الموسيقية الآتية : الكمان والطبلة والقيثارة والبيان الخ .

ويمكن إدخال مادة التربية البدنية فى برامج التعليم الخاصة بهؤلاء الأطفال . والتربية البدنية دون شك تساعد على إكسابهم خفة الحركة .

أما فيما يختص بمادة الأشغال اليدوية فمجالها واسع فى هذه الدراسة ، ومن أمثلة ذلك : صناعة النسيج والحياكة وشغل الإبرة وعمل الكراسى والأسبتة والسجاجيد .

المؤهلات والصفات التي يجب توفرها في المدرسة

إن العمل بالفصول الخاصة بضعاف البصر يحتاج إلى نوع خاص من التدريب والتوجيه يجب أن تتوفر فى المدرسين قبل أن يوكل إليهم العمل بها .

ومن أهم تلك الشروط ما يأتى :

أولا : أن يكون للمدرس إلمام ودراسة وفهم لمراحل النمو عند الأطفال العاديين ، لأن فهم خصائص النمو العادية يلقى ضوءاً على فهم ما هو شاذ .

ثانياً : أن يكون ملماً بطريقة التدريس للعميان .

ثالثاً : أن يكون ذا خبرة كاملة بأمراض العيون ، وطرق صيانة العين وحفظها من الظروف غير الملائمة التى تزيد من صعوبة البصر أو إجهاده ، ولا يتأتى ذلك دون إلمام المدرس بأعضاء الجهاز البصرى من الناحية التشريحية والوظيفية .

رابعاً : أن يكون ملماً إلماماً كافياً بعلم النفس ، ولاسيما علم نفس الشواذ لأنه كثيراً ما ينشأ عن نواحى النقص المختلفة التى يعانيها التلاميذ الشواذ اضطرابات انفعالية تكون سبباً فى تكوين العقد النفسية ، كمركب النقص الذى يترتب عليه انطواء هؤلاء الأطفال ، وعدم رغبتهم فى تكوين علاقات اجتماعية مع غيرهم .

خامساً : أن يكون المدرس ملماً بأحدث الطرق والأدوات والأجهزة التى تستعمل فى دراسة ضعاف البصر ، لأن عدم إلمامه بتلك الوسائل والطرق يجعله غير قادر على التجديد فى عمله .

وبجانب هذا ، هناك صفات جسمية وعقلية ونفسية يجب أن تتوفر فى المدرس منها :

١ — أن يكون حاد البصر قويه ، لأن هؤلاء المدرسين يضحون بأبصارهم فى سبيل حماية أبصار الاطفال ضعاف البصر ، يضاف إلى ذلك أن العمل فى هذه الفصول يحتاج إلى إعداد خاص مستمر يتطلب جهداً شاقاً .

٢ — ألا يكون عصبى المزاج أو سريع الاستثارة ، أو ضيق الصدر لأنه يقوم على أمر أطفال يعانون نقصاً وشذوذاً .

الطريقة العلمية فى تدريس الجغرافية

للأستاذ نجيب يوسف بدوى
المدرس بمعهد المعلمين الخاص بالزيتون

مقدمة :

حققت المناهج الجديدة للجغرافية ما كانت تصبو إليه نفوس المدرسين الذين ينزعون إلى اتباع الأساليب الحديثة فى تدريس الجغرافية . ومن أظهر مميزات المناهج الجديدة أنها حطمت الإطار التقليدى القديم وهو القارات ؛ وبذلك تحررت من قيود الترتيب المنطقى ، وقيود البدء بالجغرافية الطبيعية العامة للقارات . وقد زادت العناية فيها بالأحوال الدولية المعاصرة ، وبمجرى الحوادث الكبرى فى العالم . وتبدو عناية المناهج الجديدة بالجغرافية البشرية فى الوحدات والنماذج التى أحسن اختيارها ، وأحسن توزيعها على الفرق الدراسية المختلفة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية . وقد روعى فى هذا الاختيار ، وهذا التوزيع الأغراض الخاصة بكل مرحلة تعليمية ، وخصائص التلاميذ السيكولوجية فيها . على أن أظهر مميزات المناهج الجديدة أنها متحررة ، تتيح للمدرس فرصة التحرر من قيود الطريقة التقليدية فى تدريس الجغرافية .

الغرض من تدريس الجغرافية فى عالم متغير :

والعبرة فى المناهج هى فى الروح التى تنفذ بها . وليس من الممكن أن تتسع مناهج الجغرافية لتستوعب العالم كله . وفضلا عن اتساع علم الجغرافية وشموله العالم ، فهو علم متغير متطور : فالجغرافية التى درسها أو عاصرها المدرس ، أصبحت فى جزء منها الآن تاريخا بالنسبة للتلميذ . ولابد أن نراعى فى تربية هذا التلميذ ، إعداده لعالم دائم التغير . وهذه الطبيعة الدينكاميكية المتغيرة لعلم الجغرافية ، لا يستقيم معها اعتبار المادة والمعلومات غاية فى ذاتها . ولذلك لم يكن أمام واضعى مناهج الجغرافية مفر من اختيار وحدات وموضوعات هى نماذج لطرق تلاؤم الانسان مع بيئته . وإذا كانت طرق تلاؤم الانسان مع بيئته لا تتخذ طوابع ثابتة راكدة ، ولا نماذج نهائية لا تتغير

ولا تتطور ، فلا يجوز اعتبار المادة والمعلومات غاية فى ذاتها . والواقع أن الوقائع الجغرافية دائمة التغيير والتطور . وهذا التغيير أكثر ظهوراً فى الجغرافية البشرية — التى زادت العناية بها فى المناهج الجديدة — منه فى ظاهرات الجغرافيـة الطبيعية . وهذا التغيير كذلك أسرع حدوثا، وأكثر وضوحا فى الجغرافية السياسية، والجغرافية الاقتصادية منه فى الفروع الأخرى للجغرافية البشرية . وقـد زادت عناية المناهج الجديدة كذلك بهذين الفرعين ، فى المدرسة الثانوية بصفة خاصة .

ولما كانت قيمة المادة والمعلومات فيما تتركه من آثار واتجاهات فى نفس التلميذ وعقله ، فان طريقة التفكير الجغرافى تصبح أهم من الوقائع الجغرافية ، ويصبح غرس الميل والاهتمام فى نفوس التلاميذ نحو الجغرافية ، أهم من تلقينهم المادة والمعلومات الجغرافية ليستظهروها ، وكأنها غاية فى ذاتها . وعلى ذلك يتحدد غرضان أساسيان من تدريس الجغرافية فى هذا العالم المتغير ، هما : تعويد التلميذ على طريقة التفكير الجغرافى واستثارة حوافزه وميوله للدراسة . وهذان الغرضان يكفلان مقابلة الطبيعة الديناميكية المتغيرة لعلم الجغرافيا ، واستزادة التلميذ من المادة الجغرافية ، ومتابعته للحوادث الجارية بذكائه ومجهوده الخاص .

الطريقة العلميـة والترتيب السيكولوجى :

ويتجلى التفـكير فى أسمى مراتبه فى الطريقة العلميـة . وللطريقة العلمية فى دراسـة المواد الاجتماعية مراحل ثلاث متعاقبة : تبدأ بتحديد المشكلة وجمع الأمثلة والمعلومات ثم تصنيفها على أساس المقارنة وتحقيقها ، وتنتهى باستخلاص النتائج والقوانين العامة . وتختلف تفاصيل الطريقة العلمية من علم إلى آخر [١] . كما يختلف استخدامها فى الفرق المتقدمة ، عنه فى التدريس لتلاميذ الفرق المبتدئة .

ويتنافى مع الطريقة العلمية البدء باعطاء التلاميذ النتائج والتعميمات المجردة المرتبة ترتيباً منطقياً ، قبل أن يمروا بخطوات الخبرة الطبيعية التى أدت إلى هذه النتائج ، ودون أن يتعودوا أسلوب التفكير الذى أدى إلى الوصول إلى تلك التعميمات . والسير فى التدريس بحسب الترتيب المنطقى ، والبدء بالحقائق العامة المجردة ، كأنها غاية فى ذاتها ،

---

(١) أنظر « الطريقة العلمية فى دراسة المواد الاجتماعية » للدكتور عباس عمار — فى تقرير مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية (مطبوعات رابطة التربية الحديثة) ص ٤٢ .

يجعل موقف التلميذ من عملية التعلم سلبياً فضلا عن أنه يتنافى مع الطريقة العلمية ومع طبيعة المادة .

وإذا كان للترتيب المنطقي أساس واحد ، وطريقة نمطية واحدة في التدريس ، فللترتيب السيكولوجي أكثر من أساس فوق أنه يكفل التنويع في الطريقة . والمدرس الذي يتخذ رائده في التدريس الترتيب السيكولوجي ، لا يبدأ بالحقائق في صورها النهائية ، وإنما يواجه التلاميذ بالمشكلات ، ويستغل فاعليتهم ، ويعودهم على أسلوب التفكير العلمي الذي يصلون به إلى حل هذه المشكلات وتفسيرها . وفيما يلي بعض المحاولات لتطبيق الطريقة العلمية في تدريس الجغرافيا ، باتباع الترتيب السيكولوجي .

أمثلة عملية للفرق بين الترتيب المنطقي ، والترتيب السيكولوجي :

والترتيب المنطقي في تدريس الجغرافيا طريقة نمطية واحدة تبدأ بالموقع ، ثم السطح ، فالمناخ ، فالنبات ، وتنتهي بالغلات وأعمال السكان ، والمدن ، والمواصلات . أي أنها تبدأ بالناحية الطبيعيه ، وترتب عليها النواحي البشرية . أما الترتيب السيكولوجي فيبدأ بالنواحي البشرية سواء أكانت سياسية أم تاريخية أم اقتصادية ، ويرجعها إلى أسبابها الجغرافية الطبيعية . ويوضح المثال التالي الفرق بين هذين الترتيبين في أبسط صورة : في الترتيب المنطقي نقول : داخلية إيران هضبة ، جافة ، ينمو بها العشب ؛ وتربى عليه الأغنام ؛ ويصنع من صوفها السجاجيد . ويلاحظ أن المدرس هو الذي يتولى تلقين هذه المعلومات ، والتلاميذ في موقف سلبي . في الترتيب السيكولوجي ، يسأل المدرس لماذا تشتهر بلاد العجم بالسجاجيد ؟ ويسهل على التلاميذ إستنتاج باقي العناصر : فالسجاجيد من الصوف ؛ والصوف من الأغنام ؛ والأغنام تتغذى على العشب ؛ وينمو العشب على المطر القليل ؛ وبذلك تكتسب العناصر قيمة ووظيفة ، ويتضح الغرض من كل عنصر ، والعلاقات السببية بين مختلف العناصر . هذا فضلا عن اشتراك التلاميذ وتفكيرهم في المادة ، وموقفهم الإيجابي من هذه الطريقة . وبعد عرض الموضوع بطريقة سيكولوجية ينبغي أن يعاد ترتيبه ترتيباً منطقياً ، ويشترك التلاميذ في هذا الترتيب كذلك ، وبذلك تبرز العناصر نتيجة إدراكها متكررة بترتيبين مختلفين .

وفيما يلي مثالان للفرق بين الترتيبين ، روعي في اختيارهما أن يكونا من بين الموضوعات المقررة في المناهج الجديدة للجغرافية .

المثال الأول : « العراق » وهو من الدروس المقررة للسنة الثالثة الإعدادية ، الترتيب المنطقى لهذا الدرس يوضحه السؤال التالى : « صف سطح العراق ، ومناخه ، واذكر أهم غلاته . ووضح علاقته بمصر . ثم ارسم خريطة تخطيطية للعراق وبين عليها أهم الأنهار ، ومدينتين هامتين . » — جاء هذا السؤال فى امتحان شهادة إتمام الدراسة الإعدادية لمنطقة القناة سنة ١٩٥٣ . الدور الأول — ويحقق هذا السؤال رغبتنا فى الإيجاز ، إذ يغنى عن ترتيب عناصر درس العراق ترتيباً منطقياً . ولما كان للترتيب المنطقى أساس واحد ، فليس بمستغرب أن تجد نفس العناصر بنفس الترتيب الذى اتبع فى طريقة التدريس طول العام ؛ هى نفس العناصر وبنفس الترتيب فى الكتاب الذى كان مقرراً ؛ وتجدها كذلك فى النهاية نفس العناصر المطلوبة فى الامتحان وبنفس الترتيب كذلك .

ولما كان للترتيب السيكولوجى أكثر من أساس وكانت طريقته متحررة تتعدد فيها الاحتمالات ، وتختلف باختلاف طبيعة الدرس ، وفن المدرس . فإن درس العراق يمكن أن يعالج من زاوية الصادرات . فيكون محور الدرس إرجاع صادرات العراق وهى : البلح ، والبترول ، والحبوب ، والصوف ، كل إلى منطقة انتاجها ، وبيان ظروف هذا الانتاج ، والعوامل التى ساعدت عليه ، ومدينة هامة فى كل منطقة . وبذلك تتجمع العناصر فى وحدات حية ذات مغزى ومعنى ، وتتضح الغاية من كل عنصر ، ووظيفته وعلاقته بغيره من العناصر التى تشتق صفاتها ومعانيها من الكل الذى تنتمى إليه . ويمكن تجميع عناصر هذا الدرس حول محاور جديدة ، لتأتلف فى وحدات جديدة وذلك بالموازنة بين النيل والدجلة والفرات من حيث : الزراعة والمحاصيل الرئيسية ، والحضارة القديمة فى وادى كل من النهرين ، والدول التى يمران بها ، والاتجاه ، والمنابع ، والمصب ، والفيضان وموسمه ، وسببه فى كل منهما . وغنى عن القول أن التلاميذ هم الذين يقومون بهذه الموازنة بتوجيه واشراف المدرس .

وفى المرحلة الأخيرة يصبح من السهل على التلاميذ ترتيب عناصر هذا الدرس ترتيباً منطقياً تحت العناوين التقليدية المعروفة ، فتزداد هذه العناصر تحديداً . ومعنى ذلك أنه لاغنى عن الترتيب المنطقى ، ولكنه يأتى فى النهاية ، ويقوم به التلاميذ ، ولا يعطى جاهزاً منمقاً منذ البداية . وبذلك نضمن إيجابية التلاميذ ، واشتراكهم فى التفكير الجغرافى فى كلا الترتيبين ، من أول الدرس إلى آخره .

المثال الثانى : « اليابان » ضمن مقرر السنة الأولى الثانوية .

جرب أن تخرج عن الترتيب المنطقى مرة . وأبدأ بالناحية البشرية . فعلى سبيل التجربة ، لاتبدأ بالموقع ، والسطح ، والمناخ ، والنبات .... لاتبدأ بهذه المعلومات الطبيعية المنفرة ، التى لا يتضح منها غرض ، والتى لاتثير الاهتمام ولا تدعــو إلى الانتباه . وأبدأ بالوضع الراهن فى اليابان المحتلة . ولا بأس من الإشارة بإيجاز إلى مركزها قبل الحرب العالمية الأخـــيرة وبعدها ودورها فى هذه الحرب ؛ لأن فى انتصاراتها ، وفى هزيمتها تـكمن معظم جغرافيتها ! وهذا اللون من المعلومات يرضى طموح التلاميذفى هذهالمرحلة . وإذا لم تـكن معلوماتكالعامة تسعفك ، فابدأ بنواحى نشاط السكان : غذائهم ، ومساكنهم ، حرفهم وصناعاتهم ، وأشرك التلاميذ معك فى تفسير هذه الظواهر ، وناقشهم فى أسبابها ، وساعدهم فى ارجاع نواحى نشاط السكان إلى أصولها الجغرافية ، وصحح إجاباتهم وأكملها واربط بينهـا ، واستخدم الصور والخرائط ... ويمـكن تقسيم الدرس إلى مشكلات جزئية تحفز التلاميذ إلى معالجتها ، مثل : مشكلة ازدحام السكان ، البالغ عددهم ٧٣ مليون نسمة ، وضيق الأرض الزراعية (١٥ ٪ من جملة المساحة) — ومشكلة توفير الغذاء لهذه الملايين ومشكلة الصناعة فى اليابان ، ومدى مساعدةالظروف الطبيعية والبشرية على قيامها ... ومراعاة للإيجاز ، نـكتفى بمقطع أو بمرحلة من هذا الدرس : غذاء اليابانيين الرئيسى هو الأرز والسمك . فبين احتياجات الأرز ، تصـــل إلى المطر والرياح الموسمية .. وأثناء الـكلام عن صيدالسمك ، بين عوامل وجودمصائد الأسماك ، التى تنتج نحو ٣٠٪ من أسماك العالم ، تصل إلى التيارات البحرية ... وأثناء الـكلام عن المساكن ، حدثهم عن الزلازل . وأثناء الـكلام عن اللعب والأقلام الرصاص والصناعات الخشبية ، تتضح أهمية الغابات التى تشغل نصف مساحة البلاد .. وهكذا يكون محور الدرس نواحى نشاط السكان ، وتأتى الحقائق الطبيعية ، عندما تدعو الحاجة إليها ، وبالقدر الضرورى الذى يلزم لتفسير مظاهر النشاط البشرى .

وهذا القدر الضرورى ، يثير مشكلة هامة ، وهى أن الترتيب السيكولوجى قد لا يغطى بعض تفاصيل الدرس . ونعتقد أن تذليل هذه المشكلة رهن بالتحضير الجيد ، والمران على الطريقة . ولنا أن نتساءل : ألا يعتبر عدم ظهور الحاجة إلى بعض التفاصيل والعناصر انتخاباً طبيعياً لبقاء أكثر العناصر صلاحية ، واستبعاد

العناصر التى ليس لها وظيفة ، والتى لم تظهر الحاجة إليها ، ولم تأتلف فى الوحدة ؟ ومع ذلك يمكن — قرب نهاية الدرس — فى الترتيب المنطقى القبض على العناصر الشاردة ، لتقديمها قرباناً على مذبح الامتحان !

من المحسوس إلى المجرد :

وليست الجغرافية كلاما يكتب ويقرأ ، أو ألفاظاً تقال وتردد . ولكنها وقائع موجودة ، وطريقة للتفكير فيها ، والخرائط هى الأداة الرئيسية فى نقل هذه الوقائع وتلك الأفكار . وقد عرف الإنسان الخرائط قبل أن يعرف الكتابة . ولابد من تعويد التلاميذ قراءة الخرائط ، باعتبار أنها أهم المصادر الأصلية فى الجغرافيا ؛ فالخرائط بالنسبة للجغرافى ، كالوثائق بالنسبة للمؤرخ .

والمدرس الذى يسرد المعلومات ، ثم يؤيد من وقت إلى آخر ما يقول بالإشارة إلى الخريطة ، يتنكب سبيل العلم وكان من الممكن أن يدرك مدرس الجغرافية خطأ هذه الطريقة لو أنه سأل نفسه : أيهما أسبق الكتاب أم الخرائط ؟ أى هل ألفت المعلومات التى تتضمنها كتب الجغرافية ، ثم وضحت بعد ذلك بخرائط ؟ أو أن هذه المعلومات وتلك الحقائق الجغرافية استخلصت من الخرائط والأطالس ، ومن الاحصاءات ، ومن مشاهدات الرحالة ومن الطبيعة .

الواقع أن أى كتاب جيد فى الجغرافية هو وليد الطريقتين . ومن ذلك يتضح خطأ الاقتصار على الطريقة التقليدية التى تقوم على التلقين من جانب المدرس ، والإشارة من وقت ، إلى آخر إلى الخريطة ، والتلاميذ فى موقف سلبى . ولا سبيل إلى اشتراك التلاميذ فى الدرس ، وتعويدهم التفكير الجغرافى إلا إذا تعلموا قراءة الخرائط واستخلاص المعلومات الجغرافية منها ، فينتقلون بذلك من المحسوس إلى المجرد كما يقضى المبدأ السيكولوجى المعروف .

وقد كان للطريقة التقليدية السائدة فى تدريس الجغرافية صداها فى أسئلة الامتحانات فالعبارة المشهورة : « توضح الإجابة بالرسم كلما أمكن ذلك » التى لا تخلو منها ورقة أسئلة فى الجغرافية ، هى صدى للطريقة المتبعة فى التدريس طول العام ولو أن المدرس عود تلاميذه على قراءة الخرائط ، لفكر فى الاحتمال الآخر ؛ وهو أن يقدم مع ورقة الأسئلة خريطة أو خرائط مطبوعة ، ويطلب من التلاميذ استخلاص بعض المعلومات والحقائق منها .

من الخاص إلى العام :

ينهض المنهج الجديد للسنة الأولى الثانوية على دراسة البيئات : الاستوائية ، والصحراوية ، والساحلية ، والزراعية ، والصناعية . . . الخ . مع دراسة أمثلة لكل منها . وقد جاء فى توجيهات هذا المنهج مايلى : « يمهد لدراسة البيئات المختلفة بشرح العناصر الرئيسية للبيئة (التضاريس والمناخ والنبات) مع إيضاح أهم الظاهرات الخاصة بتلك العناصر . . . وفى كل بيئة من هذه البيئات يقوم التلاميذ أولا بدراسة حياة السكان الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بخصائص البيئة عامة ، ثم توجه الدراسة إلى مايوجد فى القطر من هذه البيئة فى كل مثال من الأمثلة المذكورة بشيء من التخصيص حول مايوجد فى القطر من مشكلات بين الإنسان وبيئته ، وما قد يكون بينه وبين مصر من علاقات . كما تستغل فى هذا التخصيص الحوادث الجارية استغلالا يجعله حياً شيقاً » .

وعلى ضوء هذه الدراسة ، أحب أن أقرأ هذه الفقرة — التى تدعو إلى السير من العام إلى الخاص — بعكس هذا الترتيب . وأتمنى لو أن مؤلفى الكتاب المقرر قرءوا معنى هذه الفقرة من الآخر إلى الأول على النحو الآتى : « تستغل الحوادث الجارية فى دراسة الأمثلة . . ومن هذه الأمثلة الخاصة ، تستخلص أهم خصائص البيئة عامة . بشرية كانت أو طبيعية » . ويتمشى هذا الترتيب السيكولوجى مع الطريقة العلمية التى تبدأ بالأمثلة ، وتنتهى بالنتائج والتعميمات ، ويتفق مع المبدأ المعروف الذى يقضى بالانتقال من الخاص إلى العام .

لو أدرك مدرسو الجغرافية روح الطريقة العلمية ، لأحدثوا انقلابا فى تدريس الجغرافية . وطريقة العلم تبدأ بالمشاهدة وجمع الأمثلة ، وتنتهى إلى القواعد والنظريات . وعلى ذلك يتنافى مع الطريقة العلمية استعمال الأمثلة لتوضيح القواعد ، وإنما يجب أن تجيء القواعد وليدة الاستقراء من الأمثلة ، ففى درس « العوامل التى تؤثر فى مناخ الإقليم » — وهو فى مقرر السنة الثانية الإعدادية — لايجوز أن يبدأ المدرس بالقاعدة الأولى وهى : القرب أو البعد عن خط الاستواء ، ثم يؤيدها بأمثلة . . . وهكذا . وإنما يجب أن يذكر الأمثلة أولا ، ويستخلص التلاميذ بأنفسهم القاعدة . والفرق بين الطريقتين هو الفرق بين الموقف السلبى ، والموقف الإيجابى للتلميذ ، وهو الفرق بين التلقين من جانب المدرس ، والتفكير من جانب التلميذ . ومن المدرسين

من يبدأ دراسة الصناعة فى الدول الصناعية « بالعوامل التى ساعدت على قيام الصناعة » ومنهم من يبدأ مناخ أى قطر أو إقليم « بالعوامل التى تؤثر فى مناخه » . وإذا أريد أن يقوم تدريس هذه الموضوعات على أساس علمى ، يجب ألا تعطى هذه العوامل فى البداية ، بل يستخلصها التلاميذ بأنفسهم بعد دراسة الصناعة ، وبعد دراسة المناخ . ومما لا يتفق مع الطريقة العلمية كذلك أن يعطى المدرس النتائج أولا ثم يؤيدها بالاحصاءات . وإنما يجب أن يعطى الاحصاءات أولا ؛ ويعمل التلاميذ لها رسوما بيانية . وتدرس هذه الاحصاءات وتلك الرسوم ، ويستخلص منها التلاميذ بأنفسهم النتائج . ويجمل القول أن القوانين والقواعد والنظريات ، والنتائج والأحكام العامة والتعميمات المجردة ، والأسباب والتفسيرات ، والتعاريف تأتى كلها فى النهاية ويستخلصها التلاميذ بأنفسهم . ويتنافى مع الطريقة العلمية إعطاؤها منذ البداية .

مبادىء « الجشتالت » وعلاقتها بالترتيب المنطقى والترتيب السيكولوجى :

ننتقل إلى تحقيق واختبار هذه الأمثلة على ضوء قوانين عمليات الادراك والتعلم التى كشف عنها مذهب « الجشتالت » .

الترتيب المنطقى إذ يجزىء الإقليم إلى عناصر : الموقع ، السطح ، المناخ ... يتنافى مع أبسط مبادىء الجشتالت إذ أن العقل لا يعمل بتشييد أجزاء وإضافتها أو ضمها بعضها إلى بعض ، ولكنه يعمل بتحليل الكليات ، والإدراك يكون موجها فى بادىء الأمر نحو الكل لا نحو المفردات والعناصر . والكل أكثر من مجموع مفرداته [1] إذ يساوى هذه المفردات ، مضافا إليها العلاقات التى توجد بين هذه المفردات ، والعلاقات التى توجد بينها وبين الوحدة .

أما الترتيب السيكولوجى فيتناول النماذج أو الصور التى يتخذها تلاؤم الإنسان مع بيئته ، ويدرسها كوحدة . ويعنى بالعلاقات التى توجد بين مختلف الوقائع الجغرافية لأن هذه الوقائع تشتق صفاتها ومعانيها من الكل الذى تنتمى إليه . والحقيقة الجغرافية كامنة فى العلاقات التى توجد بين مختلف الوقائع الجغرافية . ومن أهم ما يتسم به التفكير الجغرافى إدراك العلاقات الكامنة بين مختلف وقائعها ودراسة هذه العلاقات لا يقل أهمية عن معرفة حقيقة هذه الوقائع ذاتها .

والترتيب السيكولوجى الذى يبدأ بالنواحى البشرية ، ويرجعها إلى أسبابها الجغرافية يتفق مع التفرقة الهامة التى يقدمها أصحاب مذهب الجشتالت بين الشكل والأرضية من ناحية ، وبين البيئة الجغرافية ، والبيئة السلوكية من ناحية أخرى .

---

(١) أنظر « الجشتالت وتدريس الجغرافية » فى صحيفة التربية السنة الثانية ، عدد أكتوبر سنة ١٩٤٩ .

ويمكن الاستفادة من التفرقة بين الشكل والأرضية ، إذا اعتبرنا النموذج الذى يتخذه تلاؤم الإنسان مع البيئة شكلا متميزا من أرضية هى البيئة الطبيعية . وحيث أن الشكل يفرض نفسه فى الإدراك ، ويتميز من الأرضية وهى أقل بروزاً منه ؛ فالبدء بالنواحى البشرية الشيقة فى الترتيب السيكولوجى — فضلا عن أنه أجدر بالاهتمام — يبعث على الانتباه لأن الشكل أكثر جذبا للانتباه من الأرضية .

ويفرق أصحاب مذهب الجشتالت بين البيئة الجغرافية ، والبيئة السلوكية . واصطلاح البيئة الجغرافية يشير إلى المجال أو الوسط لا من حيث أن هذا المجال يؤثر فى السلوك ولكن من حيث هو موجود . أما البيئة السلوكية فتشير إلى المجال من حيث تأثيره فى سلوك الأفراد ، وفى استجابتهم لدواعيه . والدلالة التى تظهر بها البيئة فى السلوك تتوقف من ناحية على بعض خصائص البيئة الجغرافية ، ومن ناحية أخرى على حالة الشعب ومستوى حضارته ، وحاجاته ، وبذلك قد تظل البيئة الجغرافية عقيمة عديمة القيمة إذا لم تكن درجة حضارة الشعب تسمح له بالاستبصار واستغلال امكانياتها .

ويمكن الاستفادة من هذه التفرقة الهامة بين البيئة الجغرافية والبيئة السلوكية عملياً فى طريقة التدريس . ففى الترتيب المنطقى لا يشترط أن تؤدى نفس الأسباب الطبيعية إلى نفس النتائج البشرية . ويمكن أن تجد أمثلة كثيرة تبين أن تشابه ظروف البيئة الطبيعية فى إقليمين ، لا يشترط أن يؤدى دائما إلى استجابات متشابهة ، أو إلى نتائج أو نماذج حضارية متشابهة ؛ فعلى الرغم من تشابه الصحارى الحارة ، كظاهرة طبيعية ، فشتان ما بين الدور الذى لعبته صحراء العرب فى التاريخ كمنطقة طرد ، والدور الذى قامت به صحراء «كلهارى» كمنطقة عزل . وكذلك تشبه الجغرافية الطبيعية للصين إلى حد كبير نظيرتها فى الولايات المتحدة ، ومع ذلك يختلف الطابع أو النموذج الذى اتخذته الحضارة فى كل منهما . وذلك نتيجة لتدخل عوامل خاصة بالتاريخ ، والجنس ، والاقتصاد ، والسياسة . فالظروف الجغرافية الطبيعية تعرض أمام الانسان احتمالات . وقد تظل بعض هذه الاحتمالات عقيمة عديمة القيمة إذا لم ينتبه اليها الانسان أو إذا لم تكن درجة مدنيته تسمح له بالاستبصار والاستجابة لدواعى البيئة . فالمسرح الجغرافى الطبيعى الذى عاش فيه الهنود الحمر فى أمريكا الشمالية ، هو نفس المسرح الذى وجده المهاجرون الاوربيون ، ومع هذا اختلفت الرواية التى مثلها كل من الفريقين . وعلى ذلك فالبدء بالجغرافية الطبيعية فى الترتيب المنطقى لا يتضح

منه غرض أمام التلاميـذ ، ولا يدعوهم إلى الاستبصار . إذ تتعدد الاحتمالات ولا يمكن التنبؤ بالصورة التى يتخذها تلاؤم الانسان مع بيئته .

أما الترتيب السيكولوجى فيبدأ بالنواحى البشرية أى بالنموذج أو الطابع الذى اتخذه تلاؤم الإنسان مع بيئته فعلا . هذا الطابع أو النموذج — فوق أنه يفرض نفسه فى الإدراك ، ويتميز عن الأرضية أو البيئة الطبيعيةفانه بمثابة نتائج موضوعية يسهل إرجاعها إلى أسبابها الجغرافية التى قد تكون طبيعية أو اقتصادية أو تاريخية أو سياسية . فهذه الطريقة إذن أدعى إلى الاستبصار ، وإلى وضوح الغرض أمام التلاميذ ، كما أنها تعودهم التفكير الجغرافى ، وتحرر هذا التفكير من قيود الحتم الجغرافى ، هذا بالإضافة إلى أنها تتفق مع طبيعة المادة الجغرافية التى لا تكون حقائق البيئة الطبعية إلا جزءاً يسيراً منها ، غير أن هذه الطوابع وتلك النماذج أو الصور التى يتخذها تلاؤم الإنسان مع بيئته ، إن تكن حقائق موضوعية ، إلا أنها ليست ثابتة أو نهائية ، ولكنها ذات طبيعة ديناميكية متغيرة .

نستخلص من هذه الدراسة أن تطبيق الطريقه العلمية فى تدريس الجغرافية ، باتباع الترتيب السيكولوجى الذى بدأ بالنواحى البشرية يحقق الأغراض الآتية :

(١) يتفق مع قوانين عمليات الإدراك والتعليم التى كشف عنها مذهب «الجشتالت» .

(٢) ويكفل تحقيق الأغـراض الصحيحة من تدريس الجغرافية . وفى مقدمة هذه الأغراض : تعويد التلاميذ على طريقة التفكير الجغرافى ، وغرس الميل والاهتمام فى نفوس التلاميذ نحو الجغرافية .

(٣) ويكفل التنويع فى الطريقة ، ويجعل موقف التلميذ من عملية التعلم إيجابياً .

(٤) ويراعى الطبيعة الديناميكية المتغيرة لعلم الجغرافية ، ويساير الحوادث الدولية ، ويساعد على إعطاء صور صحيحة عن الطوابع أو النماذج التى يتخذها تلاؤم الإنسان مع بيئته .

(٥) والبدء بالنواحى البشرية الشيقة المعاصرة الحيـــة يثير الميل ، ويدعو إلى الاهتمام ، ويبعث على الانتباه ، ويساعد التلاميذ على الاستبصار .

ويؤدى وضوح الغرض أمام التلاميذ إلى إقبالهم على الدرس ، وتعلقهم وشغفهم بالجغرافيه إذ تصبح علماً حياً يحقق ذاتيتهم ، ويرضى طموحهم .

التربية الدينية فى المدرسة الابتدائية

للأستاذ أحمد المهدى
مدرس التربية بمعهد المعلمين بالزيتون

اتجهت أنظار المربين ودعاة الإصلاح أخيرا إلى التربية الدينية ، لأنهم يرون فيها وسيلة من وسائل الإصلاح المرجو ، وطريقا إلى حياة أكثر استقرارا للفرد وللمجتمع وفى وزارة التربية والتعليم اتجاه إلى إعادة النظر فى مناهج التربية الدينية ، وقد أردت بهذا المقال أن أسهم بنصيب متواضع جدا فى هذا الشأن .

ماوظيفة الدين فى حياة الفرد وفى حياة الجماعة ؟

من الحقائق التى كشفت عنها العلوم الحديثة كعلم النفس ، وعلم الجنس البشرى وعلم مقارنة الأديان ، وعلم الاجتماع أن الدين ميل عالمى فى الطبيعة البشرية ، فالانسان منذ وجد حاول أن ينفذ إلى أسرار هذه الحياة ، وشغله هذا الكون بما فيه من مظاهر وظواهر ، فراح يتصور القوة التى وراء هذا الكون المنظم المتسق ، وقد اختلف تصور الأفراد والجماعات لهذه القوة ، ومن هنا تعددت الآلهة ، وتفرقت بالناس مذاهب الرأى فى هذا الشأن « ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ، ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ، ولذلك خلقهم »

وللدين فى حياة الأفراد وفى حياة الجماعات وظيفة حيوية ، فهو يحقق للأفراد الأمن والطمأنينة ، وهم يجدون فيه مخرجا من كثير من المشكلات التى تواجههم ، ولهذا فإن له أثرا كبيرا فى بناء شخصياتهم ، وتكوين اتجاهاتهم نحو الأشخاص والموضوعات . أما وظيفة الدين فى حياة الجماعة فانه يحقق لها الانسجام والتوافق عن طريق المثل العليا التى يدعو اليها ، والتعاليم التى تتصل بحياة الناس وطرائق سلوكهم .

مامدى حاجتنا إلى الدين فى هذا العصر ؟

إن العصر الذى نعيش فيه قد حقق كثيرا من أنواع التقدم المادى ، وتمثل هذا فى سيطرة أبناء هذا العصر على كثير من ظواهر الطبيعة وموادها ، إذ تحكموا فى

الضوء والحرارة ، وركبوا الماء والهواء ، وفتتوا الذرة واستغلوا كثيرا من العناصر المادية التى حققت لهم سعادة مادية وراحة جسمية . ومع هذا بقى أبناء هذا العصر محرومين من السعادة الروحية ، وشواهد هذا الحرمان قائمة تتمثل فى صنوف القلق ، وألوان الصراع ، ومختلف صور الحروب التى تهدد أمن الأفراد والجماعات من حين إلى حين .

والذى لاشك فيه هو أن هذا الحرمان لا يمكن أن يشبع إلا إذا اتجهنا إلى استغلال الطاقات الروحية فى الأفراد وفى الجماعات . والوسيلة إلى هذا هى التربية بعامة ، والتربية الدينية بخاصة .

والمجتمع المصرى من أشد المجتمعات حاجة إلى التربية الدينية ، لأن الدين يمثل جزءا كبيرا من ثقافة هذا المجتمع ولأن المجتمع قد سادته عادات . وانتشرت فيه قيم باسم الدين بعضها له سند من الدين ، وبعضها الآخر لا يمت للدين بسبب . ولن نستطيع أن نؤكد خير مافى هذه القيم والأفكار أو ننميه إلا إذا فهم الدين على حقيقته . هذا إلى أن كثيرا من مساوئنا الاجتماعية له بالدين أوثق الصلات فالقتل ، والأخذ بالثأر ، وكثرة الحلف ، وتعدد الزوجات دون مبرر ، والخرافات التى تتصل بالطب وزيارة الأضرحة وما يتصل بها . كل هذا وكثير غيره مما يقع فى حياة الناس يستطيع الدين أن يفعل فيه شيئا ذا قيمة .

ما الأهداف التى نرجو أن نصل إليها عن طريق التربية الدينية ؟

إذا أردنا أن نضع منهجا صالحا للتربية الدينية فينبغى أن نتساءل عن الأهداف التى نبغى الوصول إليها عن طريق هذا المنهج . وفى الإجابة عن هذا السؤال نستطيع أن نقول :

(١) إنه ليس الهدف من التربية الدينية أن يكون المتعلم عارفا لنصوص من القرآن أو الحديث أو المأثور تحض على الفضائل ، وإنما الهدف الحقيقى هو أن يكون الدين شيئا فى كيان الفرد له مظاهره العملية التى تبدو فى أخلاقه وسلوكه ، وألوان تعامله ، ومعنى هذا هو أننا نهدف فى التربية الدينية إلى أن يتوغل الدين فى حياة الفرد ، فيعمل كقوة عليا توجه هذه الحياة وتكيفها ، وتوفر للفرد الأمن والطمأنينة ، والخلاص من كثير من المشكلات التى تواجه الفرد فى حياته .

(٢) ومن أهداف التربية الدينية أن تؤدى إلى تحقيق التوافق الاجتماعى بحيث تبرز فى المجتمع أساليب السلوك التى تمثل الاخوة ، والعدالة ، والتكافل الاجتماعى ، والتعاون ، وايثار صوالح الجماعة على صالح الفرد وما إلى ذلك من مظاهر الانسجام الاجتماعى . والحديث الشريف « الدين المعاملة » يشير إلى هذين الهدفين فى ايجاز ملهم أخاذ .

إلى أى مدى يمكن اتخاذ الدين مادة للدراسة ؟

للدين جانبان أحدهما أنه صلة روحية ، وعلاقة نفسية بين الإنسان وخالقه ، و بينه وبين بنى الإنسان . وهو بهذا المعنى يصعب اتخاذه مادة للدراسة كالتاريخ والجغرافيا مثلا .

والثانى أنه قانون اجتماعى عام ينظم حياة الناس ، ويضع لها الحدود ، ويصف المعالم التى تضمن سلامة المجتمع ، وتكفل طمأنينة أفراده . والدين فى هذا الجانب يتصل أوثق اتصال بالحياة وبالمجتمع وبما يجرى فيهما فى كل حين وفى كل مكان . وإذن يمكن اتخاذه مادة دراسية لها قسط موفور من المشاهدة والملاحظة والاستنتاج ، أعنى أنه يمكن أن يعلم الدين — كسائر العلوم — من الحياة ومن المجتمع ليؤدى بنا إلى حياة أكثر سعادة ، وإلى مجتمع أوفر فضلا .

ويصدق على تعليم الدين ما قال أفلاطون عن تعليم الفضيلة : « إن الجهود التى تبذل لتعليم الفضيلة منعزلة عن الحياة الاجتماعية المنظمة المحكمة ، بعيدة عن العلوم الأخرى جهود توصف بأنها نوع من التفكير المهوش ، أو أنها ضرب من التناقض أو لون من ألوان السفسطة أو التفكير الذى لا إخلاص فيه »

واتخاذ الدين مادة دراسية يقتضى بذل جهود كبيرة فى إعداد مناهجه على أسس صالحة ، وفى العناية بطرق تدريسه ، وإعداد كتبه ، ووسائل تقدير المتعلمين فيه .

ما الأسس التى ينبغى أن نرعاها عند وضع منهج التربية الدينية فى المرحلة الابتدائية ؟

ينبغى عند وضع منهج للتربية الدينية فى هذه المرحلة أن نقيمه على الأسس التالية :

أولا : مراعاة خصائص المتعلمين فى هذه المرحلة بوجه عام . والعناية بأن تكون الموضوعات التعليمية التى يتكون منها المنهج متلائمة مع ميول الأطفال ، فليس مما

يتلاءم وميول الأطفال مثلا أن نحشد لهم الآيات التى تتناول أموراً فوق مستواهم الفكرى ، أو التى تصور عذاب جهنم وما فيها من نار تلظى ، وسلاسل ذرع الواحدة منها سبعون ذراعا يسلك الزبانية فيها من حقت عليهم كلمة العذاب !! بل ينبغى أن نختار من الآيات ما يبعث فى نفوس الأطفال البهجة ، ويحيى فى قلوبهم الأمل . وفى القرآن الكريم آيات كثيرة تصف الجنة ، وترسم صوراً رائعة جذابة لما فيها من ألوان النعيم .

ومعنى هذا أنه يجب أن نرعى عند وضع منهج التربية الدينية لهذه المرحلة السمات العامة للشعور الدينى عند الأطفال . وتدل الدراسات النفسية على أن الشعور الدينى لدى الأطفال فى هذه السن تميزه السمات الآتية (*)

[ا] الواقعية : ومعناها أن الطفل يضفى على موضوعات الدين وجوداً حسياً مشخصاً ؛ فالله ، والملائكة ، والجنة ، والشياطين وجهنم يتمثلها الطفل بخياله على نحو حسى يعمل فيه قدرته على التخيل الإبداعى ، ويستمد عناصره من خبراته الواقعية .

[ب] الشكلية : الدين فى هذه المرحلة شكلى خالص بمعنى أنه ليس لتعاليم الدين وشعائره دلالة واضحة متميزة لدى الأطفال ، وإنما هم فيما يأتون من شعائر الدين أو يرددون من أدعية يقلدون الكبار ويسايرون المجتمع الذى يعيشون فيه ، فالطفل يستطيب الذهاب إلى المسجد لأنه يشبع فيه حاجته إلى المشاركة ، ويرضى ميله إلى التقليد .

[حـ] النفعية : فالصلاة والصوم والدعاء لدى الطفل وسائل لتحقيق أمنيات عنده كالنجاح ، أو الخلاص من عقاب الوالد أو الإنقاذ من عفاريت الليل . ورمضان فى نظر الطفل المسلم هو موسم اللهو بالمصابيح ، والاستمتاع بشهى الطعام ، والصياح عند سماع مدفع الإفطار ، والاستماع إلى إنشاد « المسحراتى » ولهذا يجد الدين وسيلة إلى قلوب الأطفال عن طريق هذه المشاهدة أكثر مما يجده عن طريق الوعظ والتلقين .

[د] العامل الاجتماعى : ومعناه أن الدين هو أحد الظواهر الاجتماعية فإذا وجد الطفل فى بيئة تمارس الدين سعى إلى تقبل ذلك النظام فيما يتقبل من نظم المجتمع . ومعنى هذا أن طقوس الدين ومشاعره تشبع فى الطفل ميله إلى التجمع .

---

* عبد المنعم المليجى فى كتابه « النمو النفسى »

ثانياً : أن تكون الموضوعات التى نقيم منها منهج الدين بحيث يقترن فيها جانب المعرفة بالجانب الآخر للدين وهو العمل ؛ ذلك أن الأطفال فى هذه المرحلة لا يهتمون بالمعنويات ، ومعنى هذا أن نضع المنهج بحيث يقوم التلاميذ بألوان من النشاط يزاولونها بأنفسهم .

ثالثاً : أن تكون موضوعات المنهج وثيقة الصلة بالحياة — فى مستوى التلاميذ — حتى يحس المتعلمون أن للدين وظيفة حقيقية فى المجتمع ، وحتى تكون دراسة الدين ذات مغزى فى نفوسهم واذا كان هذا الأساس واجب الرعاية عند وضع أى منهج فانه عند وضع منهج الدين أولى بالرعاية :

ما هى الوسائل التى يمكن عن طريقها تطبيق منهج التربية الدينية ؟

أولا : القدوة :

إن أجدى الوسائل فى التربية الدينية هى القدوة الحسنة فى المنزل وفى المدرسة على السواء ؛ فالأطفال يمتصون كثيراً من معتقداتهم الدينية عن طريق الاستهواء ، والمشاركة الوجدانية ، والتقليد ، وهذا يحتم على الآباء والمدرسين أن يكونوا مثلا يحتذيها الأطفال فى الناحية الدينية ، ذلك أن البيئة التى يتحدث فيها عن الدين — بالوعظ والتلقين — ولا يجد الأطفال فيها ما يتفق والدعوة إلى الدين بيئة تزرع فى نفوس الأطفال الصراع ، وتولد فى نفوسهم فقدان الثقة فى القيم التى يدعون إلى الإيمان بها .

ثانياً : المواقف العملية :

فى حياة الأطفال أنفسهم ، وفى حياة ذويهم وأهل بيئتهم مواقف عملية يمكن أن نقيم حولها نشاط دينى وهذه المواقف كثيرة ومن أمثلتها :

— ما يقع بين الأطفال أنفسهم كزيارة المريض منهم ، والسؤال عن الغائب ، وعدم أداء الأمانة ، ومحاولة الاعتداء على ملكية الآخرين ، وعدم التعاون فى الملعب أو فى الرحلة .

— جماعات البر والخدمات الاجتماعية وما تقوم به من أعمال يحث عليها الدين . وهذه الجماعات قائمة فعلا فى المجتمع وتؤدى لأفراده وجماعاته خدمات تتمشى ودعوة الدين ، ويجب أن يتعرف عليها التلاميذ كما يحسن أن يقوم التلاميذ بتكوين جماعات للبر والخدمة لتؤدى خدماتهم بالمدرسة ، ويمكن أن يمتد أثرها إلى أهل القرية أو الحى الذى تقع فيه المدرسة .

— ما يقع فى أسواق المدن والقرى ومتاجرها من تطفيف الكيل وانقاص الميزان ، وإخفاء بعض الأصناف ، ومحاولات الغش ، وكثرة الحلف ، وغير هذا من أمور تقع فى الحياة العملية ولها بالدين صلة قوية .

— حوادث القتل والسرقة والأخذ بالثأر ، وإتلاف الزرع .

— ما تنشره الصحف اليومية والأسبوعية من أمور تتصل بالدين . وصحافتنا زاخرة بمثل هذه الأمور .

هذه أمثلة لبعض المواقف التى يمكن أن تستغل فى التربية الدينية ، ويمكن أن تدرس خلالها وتحفظ آيات من القرآن الكريم وأحاديث من المأثور عن النبى عليه الصلاة والسلام .

ثالثا : المناسبات الدينية والاجتماعية :

فى حياتنا مناسبات دينية واجتماعية يمكن أن يتركز حولها نشاط دينى للتلاميذ يتمثل فى أعمال وزيارات واحتفالات ، وإلقاء كلمات أو قراءات ، وتمثيليات ، وأناشيد ، ودراسة وحفظ آيات وأحاديث . ومن أمثلة هذه المناسبات صلاة الجماعة — صلاة الجمعة — صلاة العيدين — شهر رمضان — مولد الرسول عليه السلام — هجرته صلوات الله عليه — غزواته — أسبوع السل — أسبوع النور — معونة الشتاء . كل هذه مناسبات يمكن أن تستغل فى التربية الدينية .

رابعاً : القصص والتمثيل والأناشيد :

القصص لون محبب إلى نفوس الأطفال ، ويمكن أن يتضمن المنهج قصص الأنبياء والخلفاء وأبطال الإسلام . هذا وإن حياة الخلفاء وأبطال المسلمين مجال خصب لتمثيليات وأناشيد يؤديها التلاميذ ويتحمسون لها .

* * *

هذا عرض عام وسريع لمنهج التربية الدينية فى هذه المرحلة . ومثل هذا المنهج يقتضى المرونة والابتكار لا الجمود والتقييد ، وهو يقوم على انتهاز المناسبة ، ومعنى هذا أن ننسى أن التربية الدينية لها حصة معينة فى جدول الدراسة أو كتاب مقرر بل علينا أن نذكر أن هذه التربية واجبة على كافة الآباء والمدرسين فى كل مناسبة ، وأن الاقتصار على الكتاب المقرر فى الدين لن يؤدى بنا إلى تحقيق الغايات الكبرى التى يجب أن نصل إليها عن طريق الدين .

نظام التعليم فى العراق

وتطوراته الأخيرة [1]

للأستاذ السيد أحمد البدوى

المدرس الأول للمواد الاجتماعية

أمضى كاتب هذا المقال سبع سنوات مدرساً منتدباً فى العراق تنقل فى أثنائها بين مختلف مدنه وعنى بدراسة طرق التعليم فيه وعاد فى أول العام الدراسى الحالى وهو يلخص لنا هذه الدراسة فى المقال التالى

أولا : التعليم الابتدائى

كان التعليم الابتدائى حتى سنة ١٩٥١ يتبع وزارة المعارف وقد صدر فى تلك السنة قانون يجعل هذه المرحلة من اختصاص متصرف اللواء (مدير المديرية) وتحت اشرافه . وكان الغرض من ذلك الحد من المركزية ولكن أدى هذا الاجراء إلى نقل الاشراف على التعليم الابتدائى من اليد الفنية المختصة إلى يد وزارة الداخلية وأصبح مدير المعارف (مراقب المنطقة) خاضعاً لرأى وتصرفات المتصرف .

وينص قانون المعارف الصادر فى سنة ١٩٤٠ والمعمول به إلى الآن على أن التعليم الابتدائى الزامى لجميع الأطفال، بنين وبنات ، ومدته ست سنوات ،ويقبل فيه الأطفال ابتداء من سن السادسة إلى الثانية عشر . وهذه المرحلة موحدة وبالمجان ، ولا يقدم للتلاميذ فيها وجبة غذاء أو أدوات . وينفذ الالزام فى الأماكن التى تحددها وزارة المعارف عندما تتوفر الوسائل الضرورية ، ولذا نجد أن الالزام لم يطبق تماما إلى الآن لقلة المدارس وعدم توفر المدرسين .

ولا تتمسك المدارس بشرط السن فى القبول فالقانون يجيز قبول من زادت

---

(١) أنظر مقال الأستاذ محمد كامل النحاس فى (نظام التعليم فى العراق) فى صحيفة التربية السنة الأولى العدد الثانى فى فبراير سنة ١٩٤٩ .

سنهم عن السادسة حتى الثانية عشرة ، ويرجع طول هذا المدى إلى ضعف الإقبال على المدارس بين أفراد العشائر المتنقلة . أما فى المدن فالضغط وأزمة القبول تشبه الحالة فى مصر .

ويترتب على ذلك أن تجمع المدرسة بين تلاميذ متفاوتين تفاوتا كبيراً فى السن وفى هذا ما فيه من الأضرار العلمية وغيرها .

وتقسم المدارس الإبتدائية إلى مدنية وريفية ومسائية ومدارس السكك الحديدية . وكان أساس تقسيم المدارس إلى مدنية وريفية موقع المدرسة . أما المدرسة المسائية فيدرس فيها الراغبون دروسهم فى المساء وتفتح هـــذه المدارس مجالس المديريات وجمعيات المعلمين، ويكون التعليم فيها للعمال والصناع وصغار الموظفين بالمجان دون تقيد بسن. وتستغل المدارس الابتدائية المسائية هيئة التدريس بالمدرسة النهارية الأميرية مقابل مكافآت مالية . أما مدارس السكك الحديدية فتنشئها مصلحة السكك الحديدية لأولاد موظفيها ولا تختلف فى نظمها عن غيرها من المدارس الابتدائية ، والتعليم فى بعض المدارس الإبتدائية مشترك ويقوم به مدرسات .

ومناهج المدرسة الابتدائية تشمل اللغة العربية ، وتدرس اللغة «الكردية» فى الألوية (المديريات) الكردية الشمالية بالإضافة إلى العربية . وبجانب ذلك نجد الدين والحساب والمعلومات العامة والرسم والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية وتدرس اللغة الانجليزية فى الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية . والدراسة فى هذه المرحلة قائمة على نظام مدرس الفصل . ويبلغ نصاب المدرس ٣٠ درساً أسبوعيا بالاضافة إلى بعض الأعمال الأخرى .

وينقل الطالب من فرقة إلى أخرى فى المـــدارس الابتدائية بتأدية امتحان فى آخر العام ، وفى نهاية المرحلة الابتدائية تعقد الوزارة امتحانا عاما يمنح الناجحون فية شهادة إتمام الدراسة الابتدائية التى تخول لحاملها الحق فى الالتحاق بالتعليم الثانوى

ثانياً : التعليم الثانوى

تنقسم الدراسة الثانوية إلى مرحلتين : الأولى ومدتها ثلاث سنوات وتسمى بالدراسة المتوسطة . والثانية ، ومدتها سنتان ، وتسمى بالدراسة الإعدادية . وتنقسم الدراسة الإعدادية بدورها إلى فرعين ، علمى ، وأدبى . وهذا النظام أشبه ما يكون بنظام الكفاءة والبكالوريا الذى ألغى فى مصر سنة ١٩٣٧ . وأجاز النظام فتح فصول

تجارية أو زراعية بالإضافة إلى هذين الفرعين فى الدراسة الإعدادية . وقد بدىء فى فتح هذه الفروع غير أن الإقبال عليها قليل .

ويشترط قانون المعارف العامة الصادر فى سنة ١٩٤٠ فيمن يقبل بالسنة الأولى من المدرسة المتوسطة أن يكون حاصلا على شهادة إتمام الدراسة الإبتدائية ، وألا تزيد سنه عن السادسة عشرة . ويشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من المدرسة الإعدادية أن يكون حاصلا على الشهادة المتوسطة وألا يزيد سنه عن العشرين . ويستثنى من شروط السن طلاب المدارس المسائية .

ولا يدرس بالمدارس الثانوية العراقية إلا لغة أجنبية واحدة وهى الانكليزية . أما خطة الدراسة ومناهجها فى المدارس الثانوية فهى قريبة الشبه بخطة الدراسة والمناهج التى كان معمولا بها فى المدارس المصرية التى تعادلها .

ويعقد فى نهاية السنوات الأولى والثانية من الدراسة المتوسطة والأولى من الدراسة الإعدادية امتحان تحريرى للانتقال . وتعقد وزارة المعارف فى نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط والسنة الثانية من التعليم الإعدادى امتحانا عاما من دورين يمنح فيه الناجحون الشهادة المتوسطة والشهادة الإعدادية على الترتيب .

وتخصص لدرجة امتحان النقل فى المدارس الثانوية ٥٠٪ من النهاية العظمى فى كل مادة ولدرجة أعمال السنة ٥٠٪ وتتكون درجة أعمال السنة من متوسط درجة الطالب فى الفترة الأولى وامتحان نصف السنة ودرجة الفترة الثانية . وإذا حصل الطالب على ٨٥٪ من مجموع النهايات العظمى للمواد فى أعمال السنة اعتبر ناجحا ونقل إلى الفرقة التالية دون اداء امتحان آخر العام . وإذا حصل على ٩٠٪ فى مادة من المواد فى أعمال السنة فانه يعفى من دخول امتحان آخر فى تلك المادة فقط . وهذا النظام يشجع الطلاب على الاستذكار من أول السنة إلى آخرها . وطالب السنة النهائية (أى الامتحانات العامة) الذى يرسب فى أكثر من مادتين فى أعمال السنة يعد راسباً فى فرقته ولا يسمح له بالتقدم فى الامتحان العام . وحبذا لو أخذ بهذا المبدأ فى التعليم المصرى حتى يواظب طلاب السنوات النهائية على الدراسة ولا ينقطعوا عن المدرسة قبل نهاية العام بفترة طويلة بدعوى الاستذكار فى المنزل وتحول كذلك بين الطلبة وبين تقسيم المواد على الدورين . ويساعد هذا النظام أيضاً على أن تظل ادارة المدرسة مشرفة على طلابها حتى نهاية السنة .

وبجانب التعليم الابتدائى والثانوى الأميرى عدد كبير من المدارس الأهلية

والأجنبية فى البلاد تساهم مساهمة كبيرة فى نشر التعليم والنهوض بأعبائه . ومن المدارس الأهلية ما هو مدنى يسير على منهج وزارة المعارف ومنها ما هو دينى . ويكثر هذا النوع الأخير من المدارس فى المدن الدينية الشيعية . ففى النجف الأشرف مدارس « الشيخ كاشف الغطاء » ، « والشيخ بحر العلوم » منتدى الثقافة . وفى كربلاء مدرسة الخطيب وغيرها من المدارس الدينية التى تقوم مقام الأزهر فى مصر وتعمل على نشر المذهب الشيعى . وقد أنشأ هذه المدارس علماء من أئمة رجال الدين المجتهدين وتسير كل مدرسة دينية بنظام خاص وضعه مؤسسها . ويدرس فيها الفقه والعروض واللغة والقرآن والأحاديث والتفاسير والمذاهب الدينية المختلفة والمقارنة بينها ، إلى جانب المبادىء والدعاوى التى يدين بها صاحبها . وينفق هؤلاء الأئمة على مدارسهم وتلاميذهم مما يحصلون عليه من زكاة الخمس التى ينص عليها المذهب الشيعى بالإضافة إلى الاعانات السنوية التى تمنحها وزارة المعارف إلى تلك المدارس .

ثالثاً التعليم العالى :

وبالعراق كليات مختلفة يلتحق بها الطلاب بعد حصولهم على الشهادة الاعدادية . وتحاول الحكومات العراقية المتعاقبة ضم هذه الكليات وتكوين جامعة عراقية ، ولكن للآن لم يتم ذلك.وهذا ناتج من قلة عدد الأساتذةالعراقيين بالكليات المختلفة . وقد أنشئت فى سنة ١٩٤٩ فى بغداد كليتان للعلوم والآداب نواة للجامعة العراقية .

ونظام القبول فى الكليات المختلفة لا يسير تبعاً للمجموع الذىحصل عليه الطالب فى امتحان الشهادة الاعدادية، ولكنه يسير على نظام الحصص . فلكل لواء عدد معين من الطلاب يحدد فى أول السنة الدراسة فيقبل مثلا الخمسة الأوائل من كل لواء أياً كان مجموعهم .

وفى العراق كليات الحقوق والتجارة ودار المعلمين العالية ومعهد الملكة عالية . والتعليم بكل كلية مختلط ومدته أربع سنوات ويتبع وزارة المعارف .وكلية الطب والدراسة بها ست سنوات ، وتتبع وزارة الصحة ، وكليـــة الشرطة والدراسة بها ثلاث سنوات وتتبع وزارة الداخلية ،وكلية الزراعة والدراسة بها أربع سنوات وتتبع وزارة الزراعة . والكلية العسكرية وتتبع وزارة الدفاع .

وقد ترتب على تزايد عدد الطلاب الراغبين فى الالتحاق بالكليات المختلفة فتح دراسات مسائية فى كليتى الحقوق والتجارة .

وللعراق عدد كبير من طلاب البعثات فى الخارج بعضهم يدرس على نفقة الحكومة والبعض الآخر على نفقتهم الخاصة ويرسل أكثر أعضاء البعثات إلى أمريكا ويرجع الكثيرون منهم حاصلين على أرقى الشهادات .

وقانون المهن التعليمية يعطى للمدرس الحق فى السفر إلى الخارج للدراسة باجازة دراسية بمرتب كامل إذا كان حاصلا على شهادة عالية وامضى أربع سنوات خدمة ، وبنصف مرتب إذا كان حاصلا على شهادة متوسطة وامضى أربع سنوات خدمة وذلك لرفع مستوى المدرس العراقى .

رابعاً : المدارس المهنية ودور المعلمين والمعلمات الإبتدائيـة :

وإلى جانب الأنواع السالفة الذكر مدارس مهنية كالمدارس الصناعية والتجارية والزراعية والفنون الجميلة والفنون المنزلية فى العاصمة والمدن الكبرى بصفة خاصة .

وهناك أيضاً دور لتخريج معلمات ومعلمى المدارس الابتدائية فى المدن والريف . فدار المعلمين الابتدائية ، والدراسة بها سنتان - يقبل فيها خريجو الدراسة المتوسطة - تخرج معلمى المدارس الابتدائية للتدريس فى المدن : أما دار المعلمين الريفية والدراسة بها خمس سنوات فيقبل فيها خريجو الدراسة الابتدائية ، وتخرج مدرسين للمدارس الريفية وبذلك تغلبت وزارة المعارف العراقية على أزمة المعلمين فى الريف .

ونظراً لأن قانون المعارف الصادر فى سنة ١٩٤٠ ينص على عدم تعيين خريجى الدراسة الاعـــدادية للتدريس بالمدارس الابتدائية ما لم يجتازوا دورة فى التربية وأصول التدريس . ولما كانت الوزارة بحاجة إلى عدد من المعلمين والمعلمات ، فقد أقدمت على فتح دورات تربوية فى بغداد والموصل والبصرة وكركوك ومدة الدراسة فى كل منها سنة واحدة .

والتعليم فى العراق فى المدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية والمهنية وأغلب الكليات العالية بالمجان لا يدفع الطالب إلا ثمن الكتب ويعفى منها من يثبت عجزه عن دفع ثمنها . ولا تقدم فى المدارس العراقية وجبات للطعام إلا فى دور المعلمين والمعلمات حيث الدراسة بها داخلية وبالمجان أيضاً . وزيادة على ذلك فإن الحكومة تقدم المعونة والمساعدة لبعض أبنائها الذين يتضح عجزهم عن إتمـــام تعليمهم فتدخلهم فى أقسام داخلية بالمجان . وتسير الدراسة بالمدارس الابتدائية والثانوية على نظام اليوم الكامل .

أول كتاب مصـــور فى تعليم اللغة

للأستاذ فتح الباب عبد الحليم

الأستاذ جون كومينوس [١٥٩٢ — ١٦٧٠م] من طليعة الباحثين فى تعليم اللغة وقد قصد الوصول بها إلى تعلم حقيق ، والابتعاد عن اللفظية . وقد اقتنع هذا المعلم أن الضرورة التعليمية تستوجب مجموعة من الكتب المدرسية والمواد التوضيحية الخاصة ولذلك أعد أول كتاب مدرسى مصور فى التاريخ سماه « الدائرة المصورة » .

وليس الأمر مجرد صور نملأ بها الكتب المدرسية أو تحلى بها كتب الأطفال كما يقصد إلى ذلك بعض المؤلفين المحدثين ، وإنما المهم هو الوظيفة التعليمية التى تؤديها هذه الصور . والذى يسترعى انتباه المهتمين بالتعليم بوجه عام ، وباللغة القومية بوجه خاص فى هذا الكتاب هو شكله من حيث التأليف والإخراج ، إذ اتسقت مادته وصوره بحيث كان لكل منها وظيفة واضحة ، وكذلك ما حوى الكتاب من أسس تربوية حديثة رغم مضى نيف وأربعة قرون على تأليفه .

يتألف كتاب « الدائرة المصورة » من مائة وخمسين صورة كل واحدة منها درس ، ودروس الكتاب كلها تقوم على موضوعات مختلفة فى محيط التلميذ مثل الحدائق ، وصنع الخبز وعمل « البيرة » ، والطيور الجارحة . وجدير بالذكر أن المؤلف قصد استعمال هذا الكتاب فى تعليم اللغة اللاتينية ، ولغة البلاد الأصلية . فى وقت واحد .

ويكفى للدلالة على قيمة هذا الكتاب فى محيـــط التربية أن أذكر للقارىء شيئاً مما احتوته فاتحته التى قدم بها « كومينوس » كتابه للمعلمين .

١ — يقول كومينوس (*) « فلنعط هذا الكتاب للأطفال فى أيديهم ، لتدخل صوره السرور إلى نفوسهم كما يحبون ، ولتألف نفوسهم هذه الصور المحببة إليهم ، وليكن ذلك فى المنزل حتى قبل أن يرسلهم أباؤهم إلى المدارس »

---

* هذه المقتطفات من فاتحة كتاب كومينوس ، وبعض التعليق عليها نقلا عن كتاب الطرق السمعية والبصرية فى التعليم للدكتور « إدجار ديل » أستاذ التربية بجامعة ولاية أوهايو بأمريكا .

فى هذه الكلمات القليلة يطالب «كومينوس» بأمر هام ، هو أن تكون الصور مصدر متعة وسرور عند الأطفال ، وأن يألفوها قبل دخولهم المدرسة . فإذا ذكرنا ذلك العمل وهذا المبدأ اللذين تما منذ أربعمائة عام خلت هالنا افتقار غالبية الأطفال — رغم تقدم فن الطباعة — فى هذه الأيام إلى مجموعة غنية من الكتب تؤنسهم فى بيوتهم

لقد كتب ذلك منذ قرون ، ومع ذلك لا يزال بعض المدرسين اليوم يرى أن سرور التلاميذ وانشراح صدورهم بشىء من هذا القبيل يتعارض كل التعارض مع النظام المدرسى ؛ وغنى عن البيان أن الصلة وثيقة بين سرور المتعلم بموضوع درسه وبين محافظته على النظام المدرسى ، وكذلك مقدار التحصيل ، ونوع الخبرة التعليمية اللذان ينالهما التلميذ من مادة محببة إلى نفسه قريبة من قلبه .

٢ — «ثم ليفحص التلاميذ هذه الصور التى فى الكتاب حيناً بعد حين — وبخاصة فى المدرسة — ويبحثوها سائلين: ماهذا الشىء؟ وماذاك؟ وماذا نسميه؟ عساهم لا يرون شيئاً يجهلون كيف يسمونه ، ولا يسمون شيئاً يعجزون عن تبيانه ومعرفته» .

يطالب كومينوس فى هذه العبارة أن يعمم الطفل عن الصورة وهو ناظر إليها ، ويضعها فى شكل يستفيد به وذلك بواسطة تسميتها ، وبهذا الشكل يكون الطفل قادراً أن يسمى حيواناً حينما يسأل عن اسمه . ويستطيع أن يتعرف على صورته عندما يذكر له اسمه . واليوم نسمى هذا الذى يذكره «كومينوس» تكوين ثروة لغوية بواسطة استعمال الصور ، وتلك عملية بناء المفاهيم وهى الأساس الأول فى التعليم ؛ فمن من المدرسين اليوم يسمح لتلاميذه بالسؤال عن صور الكتاب ؟ وكم عدد هؤلاء المدرسين الذين يهتمون بالتعميم عن صور كتاب المطالعة بقدر اهتمامهم بقراءة الموضوع وسرده ؟ إننا لو دخلنا حجرات الدراسة لهالنا الإغفال الشنيع للصورة ، ولصدمتنا القراءة يسردها التلاميذ سرداً دون تفهم ، الأمر الذى يؤدى إلى عدم استفادة الطلبة بما يقرأون ؛ وإلى الاختلاف الكبير بين أسلوب القراءة من الكتاب ، وأسلوب التلاميذ فى الكلام والكتابة .

٣ — ويقول «كومينوس»: ولنريهم الأشياء التى سميت ، ولا نريهم إياها صوراً فحسب ، بل أرهم ذواتها وأعيانها أيضاً ، ومثال ذلك : أجزاء جسم الإنسان ، والملابس والكتب ، والمنزل ، وأدوات المطبخ . . . الخ ، كل فى مناسبته .

وفى هذه العبارة يحذرنا «كومينوس» من أن نجعل التعليم تعليما قائماً على صور الأشياء فحسب دون حقائقها، إذ من الواجب على المعلم أن يبين للتلاميذ بكل وضوح أن الصور تمثل أشياء بعينها؛ إذ يجب أن نربط الرمز بالشيء الذى يدل عليه الرمز، ولو فعلنا ذلك لتجنبنا «اللفظية» فى التعليم، لحمل الكلام إلى عقل التلميذ معنى واضحاً، وصورة غنية.

٤ — «ولندع التلاميذ يحاولون تقليد الصور برسمها إذا رغبوا فى ذلك، ليس ذلك فحسب؛ بل علينا أن نشجعهم على ذلك، عساهم يرغبون فيه من تلقاء أنفسهم، وهكذا ليثير ذلك انتباههم نحو الأشياء، وليلاحظوا تكوينها، ونسبة أجزائها بعضها إلى بعض.»

وفى هذه العبـــارة وجهة نظر جديدة سأدع الدكتور «ادجار ديل» يتكلم عنها بنفسه. يقول «هل حاولت ذات مرة رسم حصان، أو كرسى أو منزل من الذاكرة؟ إذن لاكتشفت على الفور أنك لا تعرف بحق صورها وأشكالها معرفة تامة. فكر.. ولكن لا تنظر إليها الآن.. كيف تبدو صورة يدك لو أنك أخذت فى رسمها الآن.؟ هل تستطيع أن ترى صورة يدك واضحة كل الوضوح فى عقلك؟ إذا استطعت ذلك كان احتمال رسمها فى مقدورك»

وبهذا الكلام يبين الدكتور «ديل» أن محاولة رسم الأشياء أو صورها يقوى الملاحظة، ويساعد على وضوح الصورة فى الذهن، وغنى عن البيان فائدة وضوح الصور الذهنية، وأثر الملاحظة الدقيقة فى نمو المتعلم وفى تعبيره.

٥ — «يجب أن تتوفر فى كل مدرسة كبيرة الأشياء النادرة التى لا يسهل على الأطفال رؤيتها فى المنزل، فتقدم إليهم وتعرض عليهم كلما كانوا بحاجة إلى التعبير عنها. وبهذه الطريقة تصبح هذه المدرسة فى النهاية مدرسة بحق؛ كل ما يتعلمه المتعلم فيها واضحاً للحواس، كما تصبح طريقا يؤدى به إلى المدرسة الفكرية.»

فى هذه العبارة يقترح المؤلف أن توفر المدرسة للتلاميذ الخبرات التى لا تتيسر لهم فى منازلهم، فاذا ما اتبعنا نصيحته أصبحت المدارس مليئة بالمعـــارض المختلفة الأنواع، فيها مجموعات من الصور، والأفلام، والخرائط، والنماذج، «وكومينوس» يؤكد فى هذه العبارة أن يعبر الأطفال عن هذه الأشياء عند عرضها، وهذا أساس

هام إذ من الضرورى بلورة الخبرات فى كلمات أو أفكار ، أوأسس أوقواعد تتناقل بها هذه الخبرات ، وبهذا يتجاوز المتعلم الخبرة الحسية إلى ما وراءها فيضمن بذلك طريقاً يؤدى به إلى التفكير السليم ، وهذا هو تعميم الخبرات وتدبرها .

هذا كتاب عن تعليم اللغة منذ أربعة قرون ، فماذا يا ترى موقف الكثير من مدرسى اللغة العربية فى هذه الأيام منه؟ هل تساعد الاقتراحات والمواد التوضيحية التى ذكرها المؤلف فى تحسين تعليم اللغة فى بلادنا ؟ هذا ما نرجوه .

مطبعة العالم العربي
منير خليل
٣٠ نجيب الريحاني بالقاهرة ت ٤٤٧٠٦

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة السابعة | يناير ١٩٥٥ | العدد الثاني

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .

* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان الخديوى اسماعيل .
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه.
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين .

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا	
بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س	بالعراق	٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة السابعة | يناير ١٩٥٥ | العدد الثانى

الصحة العقلية وأثرها فى التربية لعـــالم متغير*

للدكتور عبد العزيز القوصى

مدير معهد التربيـة للعلمين بجامعـة عين شمس

سيدى الرئيس . . سيداتى وسادتى

طلب إلى أن أتحدث إليكم فى موضوع الصحة العقلية وأثرها فى التربية ، وقبل أن أبدأ حديثى أحب أن أبدى عدداً من الملاحظات ، أولها أننى أتهيب إليكم عن موضوع قتل بحثاً ومناقشة فى جميع الاجتماعات التى عقدت فى هذه الدورة وما سبقتها من دورات ، ذلك أنه جد عسير علىّ أن أطلعكم على شىء جديد عليكم حقاً . وتتعلق الملاحظة الثانيـة بالصعوبات اللغوية التى تمنعنى من التعبير عن الفكرة الواحدة فى صور مختلفة . وأحب أن أقول ثالثاً إنه بالرغم من أن الموضوع موضوع عام إلا أن الطريقة التى سوف يعالج بها لابد وأن تكون متأثرة بالمحيط الثقافى الذى أنتمى إليه .

أما الملاحظة الرابعة التى أحب أن أبديها فهى أننى سوف أقول غير ما أفعل ، فسأوجه النقد إلى المحاضرة ومع ذلك فإنى سوف أحاضر ، وللمحاضرات فعلا سمعة غير طيبة، فهى تعانى الكثير من سوء ظن الناس بها ونفورهم منها، وللتعريف الساخر الذى وضع لها بعض ما يبرره ، فقد قيل إن المحاضرة وسيلة تنتقل بها كلمات المتحدث إلى آذان المستمع دون أن تمر بعقل أيهما .

---

* محاضرة ألقيت بالانجليزية فى المؤتمـر الدولى الخامس للصحة العقليـة المنعقد فى تورنتو كندا فى أغسطس سنة ١٩٥٤ — ترجمها إلى العربية الأستاذ السيد محمد عثمان .

ومع ذلك فموضوع « الصحة العقلية وأثرها فى التربية » من الوضوح بدرجة لا بد وأن يكون معها ماثلا فى ذهن المستمع وربما كان أكثر وضوحا فى ذهنه ماهو فى ذهن المتحدث، ومن ثم فليس هناك ما يدعو إلى أن يكون انتقاله من أحدهما إلى الآخر عن طريق المحاضرة .

ومن الحقائق الأولية أن الصحة العقلية يمكن تحقيقها إلى حد بعيد عن طريق التربية ، وأن التربية التى لا تؤدى إلى تحقيق الصحة العقلية إنما هى عبث لا غناء فيه . وبعبارة أخرى يمكن القول أنه فى مدنيتنا الحاضرة يتعذر تحقيق الصحة العقلية بغير مساعدة التربية، كما يتعذر تصور تربية صالحة لا تؤدى إلى الصحة العقلية .

ومع ذلك فما أن يحاول المرء أن يتعمق فى التفاصيل حتى يتيه فى بيداء لا حدود لها، والسبب فى هذا بسيط يمكن الوقوف عليه باستعراض خصائص العوامل التى تتحكم فى الظواهر الإنسانية ، وهذه الخصائص ثلاثة هى :

(١) تعدد هذه العوامل (٢) تعقدها وتداخلها (٣) مرونتها وسرعة تغيرها ومروقها

ويمكننا فى ضوء ما قدمنا أن نفهم عدداً من أحداث الماضى والحاضر ، فنفهم مثلا السبب الذى من أجله ظهرت العلوم كعلوم بالترتيب التالى : العلوم الطبيعية أولا ثم البيولوجية ثم الإنسانية، ونفهم كذلك التدرج الذى عليه اتفاق الآراء فى مختلف هذه الميادين .فاتفاق العلماء الطبيعيين أكثر من اتفاق العلماء البيولوجيين ، وهذا بدوره أكثر من اتفاق العلماء فى الميادين الإنسانية والاجتماعية . ويمكننا أخيراً أن نفهم السبب فى حشد جهود كثير من العلماء فى مختلف الميادين عند محاولتنا توضيح آرائنا وهذا هو ما نفعله فعلا فى مؤتمرنا هذا ، فأعضاء الهيئة العالمية للصحة العقلية يمثلون أربعة وثلاثين مهنة . وسوف يتزايد هذا العدد فى المؤتمرات التى تبحث الظواهر الإنسانية فى المستقبل .

وقبل أن أنتقل إلى النقطة التالية لابد وأن أوجه تحذيراً بشأن ماقلته لتوى عن مقدار الاتفاق والخلاف إذ هما أمر نسبي لايمكن إدراكه إلا عند مقارنة أحد ميادين المعرفة بغيره من الميادين ، فعندما نأخذ ميدان العلوم الإنسانية نجد أن هناك فى الوقت الحاضر قدراً كبيراً من الاتفاق خاصة بين الاخصائيين والخبراء فى مختلف الشئون المتصلة بالحياة الإنسانية ،ونحن اليوم نتناول التربية والصحة العقلية كأمثلة على ذلك .

ولن أحاول وضع تعريف لكل من هذين الميدانين لأن ذلك لن يؤدى بنا إلى نتيجة مرضية فى قدر معقول من الوقت ،وكل ماسأفعله هوأننى سأحاول إبراز فكرة العلاقة بين التربية والصحة العقلية .

ولنأخذ ما يحـــدث فى ما نطلق عليه إسم المدرسة الصالحة وكذلك فى ما يمكن اعتباره مستشفى صالحاً للأمراض النفسية ، وسوف أتناول هذا الأخير من وجهة نظر المشتغل بالتربية ، ولا غرابة فى ذلك فالجو العام فى مثل هذا المستشفى لايختلف كثيراً عن الجو العام فى المدرسة الصالحة .

فهنـاك لا يعـامل المريض على أنه مخلوق منبوذ لا عقل له ولا قلب ولا رجاء فيه كتب عليه شقاء الحيـاة ، وإنما يعامل كإنسان له احترامه وله تقديره يحتاج إلى الرعاية والمحبة . فتتاح له فرصة توجيه الأسئلة والتعليق على إجاباتها وتحمل المسئولية وطلب المعونة وتقديم العون إلى الآخرين والإسهـام فى النهوض بصالحهم والترفيـة عنهم، كما تتاح له فرص العمل واللعب والضحك والمتعة حتى إنه فى بعض مستشفيات الأمراض النفسية نجد المرضى يرقصـون ويعزفون ويقومون بصنع النمـاذج ورسم الرسوم وطلائها والإنصات إلى الموسيقى كما تهيـأ لهم فرص التـأنق والظهور بمظهر جذاب ، ويقومون بزراعة الخضروات والأزهار للاستهلاك اليومى بالمستشفى كما أنه فى بعض هذه المستشفيات نجد المرضى يصنعون الأثاث ويقومون بعمل الإصلاحات والترميات ويشاركون فى معظم أنواع العمل بالمستشفى بل إنهم يعقدون الاجتماعات التى يقومون فيها بإبداء الملاحظات وتوجيه النقـــد إلى الحياة بالمستشفى وتقديم المقترحات الإيجابية التى تهدف إلى الإصلاح والتى يوضع بعضهـا موضع التنفيذ على وجه يدركه المريض نفسه ،كما أنهم يجتمعون لمناقشة مشكلاتهم ومشـكلات زملائهم المرضى وذلك فى حلقات جمعية يشرف عليها الطبيب النفسى . والواقع أن الجو الذى كان يسود المستشفيات والسجون فى الماضى آخذفى التناقص فى مثل هذه المستشفيات وذلك بالنسبة التى تنمو بها الروح التربوية الصحيحة التى لم تبدأ فى الظهور إلا منـذ عهد قريب . وقد وجدت هذه الروح طريقهـا إلى المستشفيات وظلت تنمو إلى أن أصبح لها أثر فعال .

وعلى هذا نجد أن المريض يتلقى المعونة بأساليب تربوية فى صميمها فتتاح له فرصة

العمل والفاعلية والنشاط والشعور بأن له قدرة وبأنه عضو عامل له ضرورته ، يتقبله المجتمع الذى يعيش فيه . كما أنه يعان على أن يعطى ويأخذ ويشارك ويتعاون ويسلك مسلكا واقعياً ويتعمق فى فهم نفسه وفهم الناس من حوله .

وللتعبير عن هذه الظاهرة بصورة أكثر وضوحا نقول إن تربية المريض تتجه نحو الفاعلية أكثر منها نحو القابلية ، ونحو القيام بعمل أكثر منها نحو الإغراق فى الأحلام، ونحو الشعور بتقدير المجتمع له وحاجته اليه وتقبله إياه أكثر منها نحو شعوره بكراهية المجتمع واحتقاره له ورفضه إياه ، ونحو البناء والإبداع والإسهام أكثر منها نحو الهدم وشرود الذهن والتواكل ، ونحو الاجتماعية أكثر منها نحو العزلة، ونحو تقبل النفس واحترامها أكثر منها نحو الغض من شأنها وكراهيتها ، وفوق ذلك كله نجد أن تربية المريض تتجه به نحو فهم نفسه ومعرفتها وحسن توجيهها .

وبالإضافة إلى إسهام هذا الجو فى ميدان العناية الطبية المتخصصة نجد أنه قد غير صورة المستشفى النفسى الحديث تغييراً شاملا وبذلك أصبح شفاء المريض يعنى أنه صالح للاندماج فى المجتمع كعضو عامل سعيد فعال . ويحدث هذا الانتقال من عالم المستشفى إلى عالم المجتمع عن طريق النظام التدريجى والتوجيه والتدريب بصورة ذات طابع يتميز بالسلاسة والحزم فيبث فى المريض الثقة بنفسه وبالعالم من حوله .

ويمكن أن ينطبق ما قلته الآن بالنسبة لمستشفى الأمراض النفسية الصالح على المدرسة الصالحة وذلك بمجرد استبدال كلمة مدرسة بكلمة مستشفى،فقد ألفت المدرسة الصالحة نوع الأدراج التى كانت تجمع فى شكلها خصائص الزنزانة والقيد فى الوقت نفسه ، إذ كانت تصمم بصورة يتعذر معها على الطلاب أن يتحركوا وإن أجبرتهم على أن يستوعبوا بأنظارهم رسومات ورموزاً على السبورة سواء أكان لها معنى أم افتقرت إليه ، كما كانت تجبرهم على أن يتلقوا بآذانهم بعض الاصوات سواء أكانت تحمل مغزى أم خلت منه ، وبالجملة كان الجو مشبعاً بالاستبداد والخضوع فهو جو سجون . وكانت المادة التى تدرس فى المدرسة التقليدية فى أغلبها لفظية تمثل رموزاً لخبرات الآخرين ، وبعبارة أخرى كان التلميذ فى المدرسة التقليدية يعيش طفيليا على خبرات غيره وكان هذا هو السبب الذى من أجله كان يندر أن يصل هؤلاء التلاميذ إلى مرحلة النضج الفعلى إذ كانوا يمتصون المعلومات كتلاميذ من كتب الكبار بنفس الطريقة التى كانوا يرضعون بها كأطفال أثداء أمهاتهم ، والذى كان يحدث

أحياناً أنهم عندما كانوا يكبرون كانوا يتوقعون من القائمين على شئون البلاد أن يقدموا لهم المأكل والملبس والمأوى بل الحلول لجميع مشكلاتهم . وأمثال هؤلاء لا يصلحون لمجتمع ديمقراطي حق حيث يجب أن يسود جو من التعاون الفعال والمنافسة العادلة يرمى إلى تحقيق غرض نافع ، وإنما يصلحون لمجتمع كل من فيه سادة وعبيد .

أما المدرسة الصالحة فليس فيها إلا قدر ضئيل جداً من الإملاء وقدر ضئيل جداً من الطاعة العمياء ، فالبحث والعمل والبناء كل منها يتميز بالحرية والفاعلية والتلاميذ يناقشون مشكلاتهم متعاونين معاً ومع مدرسيهم ويقومون بإجراء التجارب التي تهدف إلى إكتشاف الحقائق، بل إنهم يصممون تجاربهم بأنفسهم وربما قاموا بصنع أجهزة المعمل . وهم يرجعون إلى الكتب والجرائد والمجلات وغيرها من مصادر المعلومات يبحثون فيها بحرص وحماس . وهم يقومون ببناء القوارب اللازمة للسباق في ورشة النجارة وكذلك يصنعون الأرفف اللازمة لمكتبة المدرسة أو لعرض منتجاتهم ، ويحدث أحيانا عندما يشرعون في تمثيل رواية أن يقوموا بقراءة جميع الروايات التي في متناولهم ودراستها دراسة نقدية ،ودراسة أنفسهم وزملائهم لمعرفة أيهم يصلح لهذا الدور أو ذاك . وهم يقيمون المباريات ويعزفون الموسيقى وينظمون حفلات السمر ويصنعون الستائر والملابس اللازمة للمسرح ويقومون بطبع جريدتهم وبطاقات الدعوة وتصميم إعلاناتهم وبيع التذاكر لحفلاتهم ومعارضهم وتنظيم إنفاق أثمانها لمساعدة المستحقين من بين التلاميذ ولإدخال التحسينات على المدرسة . ويقومون بدراسة البيئة التي توجد بها المدرسة وغيرها من البيئات دراسة عملية ويقيمون العلاقات القوية بينهم وبين سكان هذه البيئات مما يثبت نفعه للجانبين على السواء ، بل إنهم يعقدون الجلسات القضائية لإصلاح المعوج منهم والتخلص من عيوب مدرستهم،وهم بهذه الطريقة يستوفون الشروط الثلاثة التي يجب أن تتوافر للمجتمع الصالح . فالمجتمع الصالح يجب أولا أن يكون قادراً على فهم نفسه وتحليلها تحليلا نقديا حرا شاملا ، ويجب عليه ثانيا أن يكون قادرا على استيعاب ما يقدمه له قادته وتمثيله ، ويجب عليه ثالثا أن يكون تقدميا منتجاً نافعاً لنفسه ولغيره من المجتمعات .

ويتميز تلاميذ هذه المدارس بالحيوية والبشر والنشاط والعمل والإبداع وتحمل المسئولية والتعاون والاستقلال والنضج وهم يبذلون قصارى جهدهم فيؤدى ذلك إلى إسعادهم لأن ضروب النشاط التي يقومون بها تساعدهم على كسب الثقة بأنفسهم

وفهم طباعهم على وجه يتصف بالواقعية والإنتاج وحسن التوجيه وتحقيق الذات . أما فى المدرسة التقليدية وهو النوع السائد حتى الآن ، فلا يوجد من التفاعل النشط لا على المستوى الإنسانى ولا على المستوى المادى ما يكفى لمساعدة التلاميذ على كسب المهارة أو تحقيق الفهم . ونجد فى بعض هذه المدارس نوعا من خداع النفس يتمثل فى إضافة ما يطلق عليه « ضروب النشاط خارج حجرات الدراسة » وهو تعبير يوحى بأن من الممكن أن ينشط التلميذ فترة وجيزة من اليوم الدراسى ويظل خاملا بقية اليوم وهى للأسف معظمه وتمثل من وجهة النظر التقليدية أهم جزء فيه .

ويبدو واضحاً أن المبادىء الأساسية فى الجو التعليمى الصالح فى المدرسة أو المنزل هى نفسها المبادىء التى تنطبق على المستشفى الصالح للأمراض النفسية بل على أى مؤسسة تكون مهمتها إيجاد التوازن أو إعادته .

ويرجع الفضل فى خلق هذا الجو إلى كبار المربين من أمثال كومينيوس وبستالوتزى وفرويل وكارل جروس وروسو ومنتسورى وكلاباريد وبوفه ودكرولى وبيرسى تن وجون ديوى وبوده وكلباتريك وقليلين غيرهم . وعلى المستمعين أن يتوقفوا قليلا ليفكروا فى السبب الذى من أجله ننسى الاعتراف للقادة بفضلهم ولعل هذا أن يكون راجعاً إلى ثورة الأبناء على الآباء أو إلى الرغبة فى الاستئثار بالفضل أو إليهما معا . وبالمثل نميل إلى أن ننسى أن قدرا كبيرا من التقدم يأتى نتيجة للأمراض النفسية الملحة التى تتطلب البحث للوصول إلى علاج لها ، وكذلك نتيجة للقيام بإجراء التجارب وتشجيعها فى ميادين الشذوذ النفسى ، ومع هذا فإن مجرد اختلاف الانسان العادى عن الإنسان الشاذ لا يعنى بالضرورة اختلاف الأساليب المتبعة مع كل منهما.

ويمكن إجراء المقارنة بين المدرسة الصالحة والمستشفى الصالحة والمؤسسات الصالحة عموما بصورة أخرى ، فالمدرسة الصالحة تؤكد الانتقال السلس من الحياة فى المدرسة إلى الحياة فى المجتمع ، كما أنها تؤكد الانتقال السلس من الحياة الأولى بالبيت إلى أول عهد الطفل بالمدرسة ، فمنحنى الانتقال من البيت إلى المدرسة ومن المدرسة إلى المجتمع يجب أن يكون منحنى سلسا مستويا مستمراً متصلا . وإذا حدث ذلك فإنه يترتب عليه تحقيق مبدأ هام هو مبدأ الطمأنينة والثقة ، ولكن التطبيق العملى لهذه المبادىء محفوف بعدد كبير من المشكلات أهمها ينشأ من أن الأب أو المعلم الذى نشىء فى الماضى على الطرق التقليدية يطلب إليه أن ينشىء الطفل فى الحاضر ويعده للحياة فى المستقبل.

كل هذا والماضى قد ذهب والحاضر قريب الزوال والمستقبل لا يلبث أن يأتى حتى يرحل . ومما يزيد المشكلة خطورة فى الوقت الحاضر أن العالم يتغير بسرعة متزايدة يوما بعد يوم وإن اختلفت هذه السرعة اختلافا كبيراً من مجتمع إلى آخر .

وهناك فى كل مجتمع من يحاولون الوقوف فى سبيل التغير معتقدين أن الأمن والسلامة فى المحافظة على القديم ، كما أن هناك من يشجعون الإبداع والتطور . أما المحافظون فيميلون إلى استخدام التربية كوسيلة لحفظ الثقافة التقليدية ، وتصل المحافظة ببعضهم إلى درجة من تحجر الذهن يعجزون معها عن معرفة الكيفية التى بها يحمون تقاليدهم ويحفظونها فى مثل هذا المجتمع المتغير ، ويبدو أمثال هؤلاء أحياناً كما لو كانوا يتقمصون أرواحا من الماضى السحيق يعيشون بها فى الحاضر وتكون النتيجة فى العادة صورة بشعة مخيفة . ولست هنا أحاول أن أدعو إلى مخاصمة الماضى ومقاطعته ، وإنما أنا أهاجم الميل إلى الركود والتحجر والموت بالحياة .والواقع أن الحاضر الذى يقوم على أسس من الماضى والمطعم بخير العناصر فى كل منهما، إنما هو الذى يضع أساساً ثابتاً للتطور فى المستقبل .وأن ما أريد أن أؤكده هو التغير الضخم الذى يطرأ على حياتنا الحاضرة والتغير البالغ الضخامة الذى نتوقعه لحياتنا المقبلة.وأورد فيما يلى عدداً من أمثلة التغير الاجتماعى وما يصحبها من تغير فى حياة الإنسان المادية والعقلية .

فاذا أخذنا بلداً كمصر نجد أن تعدادها يزداد بسرعة هائلة فهو يتضاعف كل خمسين عاما بينما لا تنمو موارد الثروة فى البلاد بهذه السرعة ، ويعنى ذلك أن تزايد السكان يسبق التوسع الذى يمكن إدخاله فى ميادين التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية .. إلخ كما يعنى تزايد أهمية حركة التصنيع،وهذه يصحبها الانتقال من حياة القرية إلى حياة المدنية مما يتطلب تغيير العادات والتقاليد وأساليب العيش المطمئن وضروب نشاط وقت الفراغ والقيم، كما أنه يؤدى إلى تغيير حياة الأسرة بتقسيمها إلى أسر صغيرة بعد أن كانت الأسرة الكبيرة تتجمع فى بيت واحد يرأسها عميدها وتدين له بالولاء ، وينضم أفراد هذه الأسر إلى نقابات عمالية أو جمعيات مهنية وينقلون إليها ولاءهم ، وهذا تغيير أساسى فى مصدر الشعور بالطمأنينة .

ومثل هذه التغيرات لا تتم بسهولة ويسر ، وإنما هى فى العادة مصحوبة بالمقاومة وضروب الصراع والقلق بمختلف درجاتها مما تبـــدو أعراضه على الأفراد وعلى المجتمع على السواء.

ونجد كذلك أن موقع مصر الجغرافى بين ثلاث قارات كبيرة هى آسيا وافريقيا وأوربا قد جعل فيها على مر العصور نقطة تلاقى الآراء والأفكار . فالقيم الروحية تأتيها من آسيا والقيم المتصلة بالعلوم وتطبيقاتها والصناعة وما يحوم حولها من معانى، والقوة والسلطان تاتيها من أوربا ، ونوع ثالث من القيم يأتيها من افريقيا التى ينظر إليها عادة على أنها ضحية الأمم القوية ، وهذه الأنواع الثلاثة من القيم لها تأثيرها على الثقافة المصرية الأصيلة، وليس فى نيتى أن أناقش هذه التأثيرات بالتفصيل ولكنى أحب أن أقول أنه بالرغم من سلامتها وحيويتها ونفعها إلا أنها تخلق أنواعا من الصراع بين الجماعات بل بين الفرد ونفسه فى بعض الأحيان، وقد كان من نتيجة التقدم الهائل الذى أحرزته طرق النقل والمواصلات أن هذه التأثيرات قد زادت سرعة وقوعها وشدة وقعها بما لذلك من آثار طيبة وأخرى غير طيبة .

وليست مثل هذه التغيرات فى تعداد السكان والتحول من حياه القرية إلى حياة المدينة والتصنيع والتعرض للتأثيرات الآتية من الثقافات الأجنبية ظاهرة خاصة بمصر وحدها ،ومن ثم فينبغى أن تعد لها العدة فى كل البلدان فتشخص وتوجه التوجيه السليم عن طريق التربية فى مختلف مستوياتها .ويجب أن يضعها موضع الاعتبار هؤلاء الذين يقومون على السياسة القومية والتنظيم الاقتصادى والتعمير الاجتماعى . وبالمثل يجب علينا كآباء ومدرسين أن نكيف أنفسنا للموقف المتغير،ولا يكفى لذلك أن نغير طرقنا فحسب وإنما ينبغى علينا أن ندخل فى حسابنا كذلك معتقداتنا ومشاعرنا واتجاهاتنا الانفعالية.وينبغى أن تكون عملية التربية عملية مستمرة لا بالنسبة لتلاميذ المدارس فحسب ؛وإنما لمن بلغوا مرحله اكتمال النضج بل القادة أنفسهم ، ويجب أن تهدف هذه العملية — عملية التربية وإعادة التكيف — إلى التقدم الجماعى والأمن الجماعى كما ترمى إلى بث هدوء النفس والثقة والاتزان فى روح الفرد . وينبغى دون دخول فى التفاصيل أن نذكر أن تربية الآباء وتدريب المعلمين وتوجيه الموظفين فى حالتها الراهنة يجب أن ينظر إليها على أنها تمر بمرحلة تجريبية كشفية أو على أحسن الفروض مرحلة الإجراءات التى دفعت إليها الطوارىء. وقد ذكر سيوك أن إعداد الآباء لتحمل مسئولياتهم لاينبغى أن يبدأ بعد إنجابهم الأطفال ولا بعد زواجهم ولا حتى قبل الزواج فحسب ؛وإنما يجب أن يبدأ فى سن المدرسة .وتعقيبى على ذلك أن هذا يبدو غير كاف وإنما يجب أن يبدأ مثل هذا الإعداد فى مرحلة الطفولة حيث توضع أسس الشعور بالطمأنينة ، وما ينطبق على الآباء ينطبق على المعلمين والمربيات . . . إلخ

ومن الأقوال الشائعة فى مصر أن فاقد الشيء لا يعطيه ،فالمدرس أو الوالد الذى يفتقر إلى الطمأنينة لا يستطيع أن ينقلها أو يوحى بهـا إلى أطفاله . وليس هنا مقام مناقشة دور المجتمع فى تهيئة الظروف الضرورية لتحقيق الطمأنينة والشعور بالمكانة والتقدير وما إلى ذلك بالنسبة للمعلمين والآباء وغيرهم ، ولكن يمكن القول بأن أقل ما يعنيه هذا هو أن قادة المجتمع لابد وأن يعدوا لمواجهة مثل هـذه المواقف وتحمل مثل هذه الأعباء . ومن المبادىء الهامة فى التربية أن النمو يجب أن ينبع من الداخل فلا ينبغى أن نعتمد فى تقدمنا على اتباع الطرق التى سبق أن اتبعتها الأمم المتقدمة او ننقل أساليبها كما هى لسبب بسيط وهو أن عادات الناس ومهاراتهم واتجاهاتهم مثلها فى ذلك مثل ثقافتهم يجب أن تربى وتنشأ معهم ، وفضـلا عن ذلك فإنه لكى يكون النمو مجدياً ينبغى أن يكون صادراً عن إيمان النـــاس به وفهمهم له ، ولا يجوز لشعب من الشعوب أن ينقل أساليب غيره أو يعدلها إلا إذا شعر برغبة حقيقية فى ذلك ، وأورد فى هذا المقام آية قرآنية تحمـــل هذا المعنى : « إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم » .

وثمة مثل آخر لنوع من التغير لا ينال نصيبه من العناية ،فبعض الناس ممن بذلوا جهوداً جبارة مكنتهم من إحراز نجاح باهر بل من خلق محيط اجتماعى غنى بالإمكانيات على درجة من الرفعة والتعقيد تسوده روح المنافسة الشديدة — أمثال هؤلاء يميلون إلى دفع أطفالهم للسير فى نفس الطريق التى ساروا هم فيهـا فيفطمونهم ويوكلونهم إلى أنفسهم قبل الأوان ، وإذا سئلت عما أعنيه بعبارة قبل الأوان فسأجد من المتعذر أن أعطى إجابة دقيقة ،ولكنهم يريدون منهم أن يحاولوا كشف الحقائق بأنفسهم غافلين عن أن المجتمع الذى قاموا ببنائه على درجة كبيرة من التعقيد الذى يبعث على الحيرة ويزيغ الابصار ،وتكون النتيجة أن نسبة كبيرة من شباب اليوم فى مثل هذه المجتمعات يفقدون توازنهم ويسعون إلى الطبيب النفسى يطلبون منه العون ويرجون عنده حنو الآباء ورعايتهم ، بل إن العلاج النفسى قد أصبح بدعة يكلف بها الناس ، يمثل فيهـا الأطباء النفسيون دور الأب البـديل عن آباء تخففوا من مسئولياتهم فلم يحملوها ، وبلغ الأمر فى بعض المدن الكبيرة درجة لا يجد الطبيب النفسى معها وقتـاً ليأخذ قسطه من الراحة أو ليجلس بين أطفاله ، ولعل هذه أن تكون مشكلة المشكلات فى ميدان العلاج النفسى فى المستقبل القريب .

ولو أن الآباء فى مثل هذه المجتمعات يدركون أن المجتمع يزداد تعقيداً يوما بعد يوم بل ربما يزداد قسوة لعرفوا أن ما كان ينطبق عليهم فى أيامهم لا ينطبق على أطفالهم ، وأن المواقف التى تواجه أطفالهم أكثر تعقيداً من تلك التى كانت تواجههم ، وأن التكيف الذى يطلب من أطفالهم يحتاج إلى قدر أكبر من المهارة ، وأن فطامهم النفسى يجب أن يتأخر ،والرعاية التى ينالونها يجب أن تمتد ، ونوع التوجيه الذى يقدم إليهم يجب أن يدرس وتوضع خطته ويطبق فى وذكاء فهم وعطف ، ويعنى ذلك مرة أخرى أن سرعة التغير الاجتماعى والاتجاه الذى يأخذه يجب أن يشخص بعناية وأن الآباء يجب أن يتعلموا كيف يلائمون بين واجباتهم كآباء بصورة تجنب المجتمع أخطار التخريب التى تتهدده من جراء افتقار الشباب إلى التوازن النفسى .

وإذا ألقينا نظرة على الاتجاه الذى يأخذه تقدم الصناعة اليوم وجدنا أنه يرتبط بالكثير من المشكلات، فما من شك أن هناك ارتفاعا فى المستوى المادى ولكننا فى الوقت نفسه نجد الفرد يفقد الكثير من عناصر التكامل فى حياته ، فالعامل العادى فى الوقت الحاضر يجلس إلى نضد ليصنع جزءاً دقيقاً من جزء دقيق يكون بدوره جزءاً من آلة أو جهاز كامل ثم تجمع مختلف الاجزاء ليتكون منها هذا الجهاز ، وعلى العامل أن يساير عملية آليـــة محضة فهو لا يستطيع أن يحقق ذاته ولا حتى أن يرى النتيجة المحسوسة لعمله التى بهـا يمكنه أن يقدر نفسه . والأدهى من ذلك أن هـذه النتيجة لا تقدر فى ضوء القيم الإنسانية ، وعنـدما يستمر عمله على هذا النحو سبع ساعات أو ثمانية فإن شخصيته تتضاءل ويشعر بتفاهتها ، ولكى يعالج الموقف ويستعيد توازنه نجده يلجأ إلى مختلف الطرق فهو يصيح أثنـاء مشاهدته لاعبى الكرة ويطلق النكات ويسرف فى الطعام وإشباع الغريزة الجنسية وشرب الخمر والمقامرة والجريمة والعراك أو الألعاب العنيفة على أحسن الفروض والإضرابات والمظاهرات ... إلخ

بل إنى أعـرف بعض المجتمعات الصناعية الكبيرة حيث يحتسى العمال كئوس الخمر فى الصباح قبل بدئهم العمل . ومن الأمثـلة الأخرى على أثر الصناعة فى سلب الشخصية الإنسانية إمكانياتها الزيادة الكبيرة فى ألوان اللهو السلبى كالسينما والراديو والتليفزيون وما إليها وكلها تحرم الناس فرص اللهو النشط الفعال، والواقع أن العوامل التى تعمل على تضاؤل الشخصية كثيرة بعيدة الأثر .

والخطر الذى يتهـــدد الشخصية بسلبها إمكانياتها يجعل لزاما على كل من البيت

والمدرسة أن يعمل كل ما فى وسعه لتحصين الشباب ضد هذا الخطر الذى يوشك أن يجعل من المدنية الحاضرة معولا يهدم القائمين عليها . ومما يساعد على هذا التحصين وجود مدارس صالحة كاملة المعدات مجهزة بمعاملها وورشها ونواديها وملاعبها ومسارحها ومكتباتها وقاعات البحث والمناقشة ، فهذه تنمى فى الشباب القدرة على التعبير واكتساب الخبرات والإبداع والتذوق فى إطار من العلاقات الإنسانية الطيبة . وهى تهدف إلى تنشئة قلوب تشعر وتتذوق ، وأيد تعمل فتجيد العمل وتبدع الأداء ، ورءوس تفكر تفكيراً سليما وألسنة تجرى بالحديث الحر المنطلق ، وصحة يستمتع بها أصحابها وتعينهم على تحمل المشاق ، وهى تهدف بعبارة أخرى إلى خلق الشخصية المتكاملة فى صورة تساعدها على الاستمرار وزيادة التكامل والنهوض والتقدم .

وبالرغم من أن الفضل فى تقريب الفروق الاجتماعية الاقتصادية بين الناس يرجع إلى المدنية الصناعية الحديثة ، إلا أن فروق القيم والمثل الأخلاقية لم تزل كما هى إن لم تزداد اتساعا ، فلا تزال هذه الفروق فى المعتقدات والقيم والأفكار توجد بدرجات متباينة فى مختلف المجتمعات وتنشأ عنها مشكلة حقيقية تواجه المعلمين بنوع خاص مما يحملهم — مدرسين كانوا أو أساتذة بالجامعات — معرضين للون عنيف من الصراع .

فالدولة والمجتمع بمختلف طبقاته وهيئاته وطوائفه ينظران إلى التربية على أنها أهم وسيلة لتحقيق التغير فى القيم والمعتقدات والمثل أو توجيهه أو إيقافه ، وأحيانا ينظر إليها بعض السادة الحكام . أجانب كانوا أم مواطنين على أنها خير وسيلة يستخدمونها للمحافظة على سلطانهم وتنميته ، وقد كان أحدهم هو الذى قال « إن التربية أخطر من أن تترك للمربين » فالمعلمون فى جميع أنحاء العالم تواجههم فى مثل هذه المواقف المتضاربة مشكلة محيرة حقاً .

ونجدهم أحياناً يهربون من هذه المشكلة باتباع الحياد وعدم اتخاذ أى لون فكرى معين وبحصر جهودهم ومسئوليتهم فى تعليم مادة معينة محدودة ، ويترتب على هذا فى فى بعض البلاد موقف أبعد ما يكون عن الصواب وذلك لأن المشكلات الاجتماعية التى تنشأ كثيراً ما تكون أكثر حيوية وأشد إلحاحا من مجرد تعلم مادة محدودة يندر أن تكون لها صلة بالحياة الواقعية . ...

ولا شك فى أن المدرسين يمثلون المجتمع بأجمعه بغض النظر عن أقسامه وطوائفه، ولهذا فمن واجبهم أن يركزوا على أساليب البحث وطرق التفكير وجمع الحقائق ودراسة ما للحجج وما عليها ومساعدة التلاميذ على الوصول إلى النتائج بأنفسهم ، وهذه أمور لا يقدر عليها إلا نخبة الأذكياء الذين لا يكونون إلا نسبة ضئيلة من المعلمين ، وحتى لو فرضنا أن المعلم استطاع أن يتخذ هذا الموقف فى إحدى مراحل عمله فإنه لا يمكنه فى العادة أن يستمر على ذلك طول حياته ذلك أنه سرعان ما يجد نفسه محاطا بسياج من الأفكار والقيم الذى تأتيه من الإذاعة والصحافة والإعلانات والكتب وغير ذلك من الأساليب التى يتبعها المجتمع وتتبعها الحكومة فى التوجيه بما يسندها من سلطان وقوة تكمن وراءها .

وواضح أن كل هذه العوامل تجعل من الصعب على الفرد أن يستقل بتفكيره ، ولعل هذا هو ما دعا أحد الكتاب المحدثين لأن يقول هذه العبارة « إن التفكير الذى أفكره ليس تفكيرى وإنما تفكير شخص ألزمنى أن أفكر تفكيره ». وما أريد أن أذكره هنا هو أن خطراً متزايداً يتهدد التفكير الانسانى ، وبالتالى يتهدد الصحة العقلية للفرد والمجتمع ، فالمشكلة كما نرى ضخمة وحساسة مما يوجب علينا أن نتوخى الحذر فى تناولها .

ومن المسلم به أن المعلمين على مختلف المستويات يجب أن يمنحوا قدراً كبيراً من الحرية ، ولكن الحرية المطلقة شيء لا وجود له ، وحتى لو فرض وأمكن وجودها فإنها لابد وأن تحطم نفسها ، فبالرغم من أن كلانا يحب الحرية إلا أن علينا أن نتقبل الضبط . فالموقف الذى توجد فيه الحرية والضبط جنباً إلى جنب هو الذى يتيح لنا مزيداً من الحرية وبلوغ درجات رفيعة من التقدم .

والمجتمع الذى تؤمن فيه مصادر الحرية العامة ومصادر الضبط كل منهما بالأخرى فيكون بينهما فهم متبادل وتقبل متبادل واحترام متبادل ،ويتجه فيه الهدف العام نحو تحقيق صالح أكبر عدد ممكن من أفراده ؛ يمثل أقوى المجتمعات وأكثرها تماسكا وتكاملا وأبعدها شأنا فى التقدم وأكثرها تمتعا بالصحة العقلية .ولكننا عندما ننتقل إلى ميدان التطبيق نجد أن هذا التعريف كثيراً ما يعتريه الخلل بدرجات مختلفة مما يترتب عليه نقص فى الصحة العقلية للمجتمعات بدرجات مختلفة كذلك . ومن الامور التى جرت مجرى الأمثال أن من المتعذر على الفرد أن يحتفظ بصحته العقلية فى مجتمع

يفتقر إليها ، ويهيأ لى أن هذه الصورة التى رسمتها للمجتمع والفرد صورة حقيقية واقعة تتطلب العمل السريع الحاسم ، وأملنا فى هذا معقود بالتربية ، التربية التى يجب أن نوليها من العناية أضعاف ما تحظى به الآن ، وأن نطبقها فى جميع الميادين ، فعلينا أن نربى الآباء والمعلمين ورجال الدين والمشرعين والساسة والحكام ، والواقع أن المناهج فى جميع معاهدنا العلمية إنما تهتم بجانب واحد من جوانب التربية فهى تركز على زيادة :

١ — المهارة المهنية المتخصصة .

٢ — القدرة على الظهور بمظهر لائق .

٣ — القدرة على التنافس فى هذين الميدانين . مثل هذا النوع من التربية ينبغى أن نعيد النظر فيه إذا كان لنا أن نضع أساسا سليما لتربية الأطفال والمراهقين .

وإذا اتسعت نظرتنا وانتقلنا إلى العالم ككل نجد أنه قد اختصرت مساحته بفضل تطور وسائل النقل والمواصلات وأصبح رقعة محدودة ، وأصبح فى مقدور الفرد أن يتصل بكثير من البيئات المتنافرة ، فالأحداث التى تقع فى جزء من أجزاء العالم سرعان ما يتجاوب صداها فى أجزائه الأخرى ، كما أن انتقال الأفكار من مكان إلى آخر والتداخل والتفاعل بين بلد وآخر قد ازداد زيادة كبيرة ، وبعبارة أخرى يمكن القول أننا نتجه نحو التقارب لتكوين عالم واحد ، ومثل هذه الظروف تجعل من الصعب على الأفراد أن يحققوا الشعور بالطمأنينة ، فتتطلب منهم أن يكتسبوا ألوانا جديدة من المهارات والاتجاهات والأفكار . فعلينا أن نعد الأفراد لأن يعيشوا فى مجتمع عالمى وذلك بأن نبث فيهم من سن مبكرة روح الغيرية والميل إلى التفكير الناضج والاستعداد لتقدير حقوق الغير والاعتراف بها واحترامه بالرغم مما قد يكون هناك من فروق ، والشعور المتبادل بالتفاهم والأخوة ، وقد يبدو هذا فى الوقت الحاضر كلاما نظرياً بعيد التحقيق ولكن لن تمضى سنوات حتى يتبين لنا أنه يواجهنا بمشكلة ملحة تهدد العالم بالدمار إذا لم نفكر جديا فى الوصول إلى حل لها .

وتحتاج هذه المسألة إلى قدر كبير من التفكير الجدى ، والواقع أنها تشغل أذهان المربين فى الوقت الحاضر ، وفى ذهنى الآن صورة واضحة للمدرسة الصالحة التى سبق أن أشرت إليها تعمل الكثير فى سبيل تحقيق الهدف المنشود . وأبرز جهودها فى هذا المضمار هى أنها قد أدخلت فى حسابها مادة رابعة غير القراءة والكتابة والحساب .

فالمدرسة الأولية الصالحة لا تهمل هذه المواد الثلاثة ولكنها تهتم فى الوقت نفسه بمادة رابعة إن صح هذا التعبير ، وهذه هى العلاقات الإنسانية . والواقع أن هذه ينبغى أن تلقى من الاهتمام أكثر مما تلقى الآن. والمدرسة الصالحة تعتنى بالشخصية ككل ،وقديما قال أحد المربين «إننا لا نربى العقل ولا نربى الجسم وإنما الذى نربيه هو الإنسان الذى لا يمكن تجزئته »وحديثا قال غاندى «إن الأمية ذات الخطر ليست أمية العجز عن القراءة والكتابة وإنما هى الأمية التى تتمثل فى الشخصية كلها » .

والمدرسة الصالحة كما ذكرت هى التى تقوم بعملية التربية عن طريق الخبرة الشخصية والنشاط الذاتى . ويتبع ذلك أن يكون حكمنا على التلاميذ من حيث هم :

١ — سلبيون أم إيجابيون .
٢ — يطيعون لمجرد الطاعة أو لهم كذلك شخصية وإرادة .
٣ — ينتظمون بتأثير سلطة خارجية أم بدافع داخلى .
٤ — يقتصر نشاطهم على الأخذ أم يتضمن العطاء .
٥ — يقومون بمجرد التفرج أم يأخذون أدواراً حقيقية .
٦ — يقومون بمجرد الاستماع أو يشاركون فعلا فى الحديث .
٧ — مجرد آلات تسجيل وعدسات تصوير أم كائنات خالقة مبدعة .

وليست المدرسة الصالحة هى تلك التى تباهى بتقديم المعلومات التى أحسن تنظيمها وأتقن تبويبها فى صورة تجعلها سهلة التذكر والاسترجاع الدقيق كما يتطلب الإمتحان التقليدى . ويؤكد ما قلته الآن عن الخبرة الشخصية الفعلية أهمية المحسوس كأمر يتعارض مع اللفظى وأقصد المحسوس فى الميدانين المادى والإنسانى ، ونجد التربية التقليدية تهتم بالجانب اللفظى، بنوع خاص ، بينما نعرف أن المعنى الدقيق للكلمة إنما يكمن فى الشىء أو الموقف الذى تمثله لا فى الكلمة ذاتها ، وقيمة الكلمات بالنسبة لمعناها قيمة ضئيلة إذ قورنت بالأشياء أو المواقف أو الخبرات، ومع ذلك فإن الناس يقدرون التربية كتربية فى ضوء الشقة بينها وبين الحياة الواقعية ، بل الأكثر من ذلك أننا نجدهم يهتمون بالمادة اللفظية التى يقل فيها عنصر المعنى كالحروف والاصوات دون المادة التى يتوافر فيها هذا العنصر كالجمل والكلمات ، وإذا قضى الأطفال وقتهم فى الرسم والنقش والغزل وإصلاح الأشياء .. الخ فإنهم يتهمون عادة بأنهم يلعبون ،

أما التربية فى نظر هؤلاء فتتمثل فى قيام الأطفال بقراءة مادة جغرافية يعجزون عن تتبعها، أو حفظ أسطر من الشعر لا يستطيعون فهمها ولا تذوقها ولا أمل لهم فى أن يستخدموها ، وهذا الإحترام الذى يغدقه الناس على التربية اللفظية يخلق أمام المربين مشكلة عويصة .

وبالرغم من صدق ما قاله لاسكى من أن التربية تعنى تدريب الصغار على أن تخدعهم العبارة المكتوبة ، إلا أنه من سوء الحظ أننا نعطى العنصر اللفظى فى التربية أسبقية على الموقف العملى . فالمواقف العملية المحسوسة تمتاز بأنها تشحذ ذهن المتعلم للتفكير فى جو واقعى، وهى كذلك تتيح له أن يرى نتائج الجهود التى يبذلها ويشعر بها فيستطيع عندئذ أن يختبر قدرته ويقومها ، كما أنه يستطيع أن يمارس الخبرة ويعيد ممارستها لكى يصل بطريقة علمية إلى تقدير صحيح ثابت لنفسه من ناحيتين :

١ — النجاح .

٢ — سرعة التقدم . وما ينطبق على موقف يتناول فيه الشخص تشكيل قطعة من الخشب أو تجليد كتاب ينطبق على موقف يتعامل فيه مع أقرانه فى الملعب أو المسرح .

وكثيرا ما أكدنا أن المواقف المحسوسة المختلفة تساعد المدرس على فهم الطفل، ولكن الأهم من ذلك عشرات المرات هو أنها تساعد الطفل على فهم نفسه ونقدها وتقديرها وبالتالى على حسن توجيهها والسيطرة عليها .

ومن المعروف أن الشخص الذى يعيش فى المستوى الفكرى يوصف عادة بأنه شخص حالم غير واقعى يعيش فى برج عاجى وقلما تتاح له الفرصة لاختبار ما يجول بخاطره عن طريق تحقيقه فى الواقع ، ومن ناحية أخرى نجد الشخص العملى يضع أفكاره موضع الاختبار ويتمكن من إدراك مدى نجاحه وبالتالى من إحراز نجاح أكبر .

وقد استخدمت المواقف المحسوسة فى اللعب والفن والتمثيل وغيرها من الميادين فى العلاج النفسى على نطاق واسع وذلك بقصد التخفيف عن حالات التوتر والوقوف على محتويات العقل الدفينة وللعلاج ولإعادة التوجيه ، وقد أرى التشابه بين الأحلام واللعب والتعبير الفنى وتذوق الفنون وتناول المواد المحسوسة والتعامل مع الأفراد

إلى أنها أصبحت أموراً لا غنى عنها للطبيب النفسى عند قيامه بإعادة التوازن . وينطبق هذا القول على المربى عند قيامه بمساعدة الصغار على النمو المتزن .

وإذا تنوعت المواقف العملية — سواء أكانت تتناول الإنسان أو الماديات — وأحسن توجيهها فإنها تساعد على إدراك الذات وفهمها وترتيبها وتنظيمها وتحقيقها وتنميتها وتقبلها كما تؤدى إلى النضج والتوازن والهدوء النفسى .

ومن بين الأقوال المأثورة فى العالم الإسلامى : «رحم الله امرأ عرف قدر نفسه» وهذه قريبة الشبه من عبارة أرسطو «اعرف نفسك» ، وكذلك مما نادى به كارل روجرز من ضرورة صراحة الإنسان مع نفسه وأخيرا من القول العربى المأثور : «إن العلم الجدير بهذا الاسم هو الذى يمكن المرء من معرفة نفسه فى ضوء معرفته بغيره» .

ولست هنا أنادى بنظرية خاصة فى النفس ، وكل ما احاوله هو أن أبين العلاقة الوثيقة بين الصحة العقلية والتربية ، والواقع أن الصحة العقلية ما هى إلا نوع من التربية اختص باسم مميز له ، وكلاهما يؤكد ما اكتشفه قادة المربين وأكدوا أهميته منذ زمن بعيد ، وهو أهمية النشاط الذاتى والمحسوسية والواقعية والشخصية المتكاملة والعلاقات الإنسانية وفهم الذات والقدرة على التكيف وتوجية الذات والتماسك ووضوح الغرض . . الخ . مما لا يتسع مجال الحديث لتناوله .

وإذا سألت احد المربين او الأطباء النفسيين عما يجب ان يكون عليه تلميذه او مريضه فالأغلب انه سيجيب انه يود له ان يكون :

حرا ولكن ليس فوضويا .

مغامرا شجاعا إيجابيا طموحا ولكن ليس مندفعاً او عنيفاً او ميالا للاعتداء .

مستقلا ولكن ليس منعزلا .

قادرا على ضبط نفسه والسيطرة عليها وتنظيمها دون أن يشتط مع نفسه او يعذبها .

فاهما نفسه محترما إياها ولكن ليس مغروراً .

اجتماعياً دون أن يفقد شخصيته .

سلبياً ولكن ليس سلبيا .

شاعراً بالطمأنينة والرضا دون أن يكون خاملا راكداً .

مهذباً فى غير لين .

مؤدباً فى غير ضعف .

متواضعاً فى غير خنوع .

حساساً دون إسراف فى الحساسية .

سعيداً مرحا فى غير تفاهة ولا إباحية .

كريماً دون أن يضحى بكل ما له .

حذراً فى غير تردد .

متسامحاً فى غير ضعف .

متحمساً فى غير تحيز .

وطنياً بغير ضيق فى الأفق .

متديناً فى غير تعصب .

(١) ويجب منه أن :

يعطى دون أن يفقد .

يأخذ دون أن ينهب .

يؤدى واجبه دون أن ينسى حقوقه .

يتمسك بحقوقه دون أن يهمل واجباته .

(٢) كما يجب منه أن يكون :

ذا عقل نشط مبدع ، وأيد ماهرة بناءة ، وقلب كبير ، ولسان معبر طليق .

(٣) وأخيراً وليس آخراً يود منه أن يكون باراً بأسرته مخلصاً للجماعة التى ينتمى إليها وللدولة التى يعيش فى كنفها ،وما دام هذا ممكناً يود منه أن يكون مخلصاً للمجتمع العالمى إخلاصه لأمته .

وبذلك تكون التربية وسيلتنا فى وضع أسس السلام والصحة العقلية فى نفوس الأفراد وبين أمم العالم أجمع .

والآن أرانى قد أثقلت عليكم ولا يجدى الاعتذار لكم فقد أحسنتم الإصغاء بصبر وتسامح وكان بوسعى أن أوفر عليكم وعلى نفسى الوقت والجهد الذى بذلناه لو أننى قصصت عليكم القصة الشرقية الآتية :

« اعتاد خطيب أن يتحدث إلى جماعة من الناس مرة فى الأسبوع ، وأتاهم يوما فقال « سوف أتحدث إليكم فى كذا وكذا . فهل تعرفون ماسأقوله لكم ؟ » وأخذهم السؤال فقالوا « نعم » فكان جوابه « إذاً فلا حاجة بى إلى أن أتحدث إليكم » وفض الاجتماع . وفى الأسبوع التالى التقى الجمع فقال لهم « إننى سوف أتحدث فى كذا وكذا فهل تعرفون ما سأقوله لكم ؟ » وكانوا جميعاً على حذر هذه المرة فأجابوا «لا» فكان جوابه « إذاً فلا حاجة بكم إلى أن تعرفوه » وفض الاجتماع . وفى الأسبوع الثالث ألقى عليهم نفس السؤال فأجاب البعض بلا وأجاب البعض بنعم ، فقال لهم «إذاً فعلى من يعرف أن يخبر من لا يعرف » وأشكركم .

اختيار التلاميذ لمختلف أنواع المدارس

أو

« التوجيـــه التعليمى »

للدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

أثبتت البحوث الحديثة فى علم النفس أن من أهم العوامل التى تتوقف عليها سعادة الأفراد والجماعات : « وضع الشخص الصالح فى المكان الملائم فى الوقت المناسب » . وهذه قاعدة عامة يمكن تطبيقها فى جميع ميادين الحياة ، من توجيه الأفراد لمختلف المهن والحرف التى تناسب ما هيأتهم له الطبيعة ، وتوزيع أفراد الجيش على الوحدات التى تتفق مع قدراتهم وكفاءتهم ، واختيـــار القادة والرؤساء والموظفين على حسب صلاحيتهم للميادين التى يعملون بها .. الخ .

وسأحاول فى هـذا المقال أن أوضح أهميـة الاختيار الصحيح للتلاميـذ الذين يصلحون لمتابعة الدراسة فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، وأهمية التدقيق فى انتقاء التلاميذ عند الحاقهم بالأنواع المختلفة من المدارس فنية كانت أو غير فنية كل على حسب استعداداته وميوله الطبيعية حتى نضمن بذلك توفـــير السعادة والنجاح للتلاميذ وأهليهم .

فمن الثابت الآن أن بعض الأفـراد يولدون مزودين باستعدادات عقليـة عالية تؤهلهم للسير فى طريق التعليم بنجاح ، وبعض الأفـراد الآخرين يولدون بقدرات عقلية ضعيفة لا تساعدهم على الافادة من نظم التعليم العادية .. وبين هؤلاء وأولئك أفراد يتفاوتون فيما لديهم من الاستعدادات والمواهب ، وفى قدرتهم بالتالى على السير فى دراسة معينة أو نوع خاص من أنواع التعليم .

ومع تسليمنا بما لكل فرد من الحق الطبيعى فى التعليم حيث تتكافأ الفرص أمام الجميع ، إلا أن مبدأ تكافؤ الفرص خاضع لشرط أساسى وهو وجود الاستعدادات العقلية الكافية والصفات النفسية اللازمة للسير فى نوع التعليم الذى يريده الفرد .

وطبيعى أن ميزانية أى دولة لا تسمح بتعليم جميع الأفراد تعليما عاليا ، بل لا بد أن يكون هناك نوع من الاختيار بحيث لا يصل لنهاية مراحل التعليم العالى إلا نسبة قليلة تتوقف على ما تسمح به موارد البلاد ، وعلى مبلغ حاجتها لهذا النوع من المتعلمين .

ولا شك أن اتخاذ المواهب والاستعدادات العقلية أساسا للتفريق بين الأفراد فيما يتاح لهم من الفرص فى التعليم أكثر ملاءمة لروح العصر الحديث من اتخاذ القدرة المالية أو الجاه أو النفوذ أساسا لتعليم بعض الأفراد دون البعض الآخر ، مع ما يصحب ذلك عادة من خسارة وضياع فى الوقت والمجهود والمال بالانفاق على من لا تؤهلهم عقلياتهم واستعداداتهم للتعليم .

وإذن فلابد من سياسة عادلة لتصفية التلاميذ عند بداية كل مرحلة من مراحل التعليم سواء فى المرحلة الأولى أو المتوسطة أو الثانوية بحيث لا ينتقل من مرحلة إلى التى تليها ، إلا أفضل التلاميذ وأصلحهم لنوع التعليم الذى يلحقون به .

وفيما يلى بعض الأسس التى يصح أن تراعى فى التوجيه التعليمى فى مراحل التعليم المختلفة .

أولا : التوجيه التعليمى فى المرحلة الابتدائية :

لقد فتحت أبواب التعليم الابتدائى للجميع وفقاً للسياسة التعليمية الجديدة ، ويسرت وسائل التعليم بهذه المرحلة فأصبحت كلها مجانية .. وأصبح نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى غير مقيد بامتحانات قاسية أو بأية قيود أخرى ما عدا نسبة الحضور ورأى المدرسين . . وخطت البلاد خطوة عملية موفقة فى إنشاء المدارس الجديدة وتخريج المعلمين . . وغير ذلك مما ساعد على وصول كثيرين من أبناء الشعب إلى مستوى التعليم الابتدائى .

وهنا يصح أن نتساءل : هل يمكن أن يفيدنا علم النفس فى تنظيم التعليم بهذه المرحلة بما يضمن الاقتصاد فى الجهد والمال ؟ وهل للتوجيه التعليمى أهمية فى هذه المرحلة .

تدلنا الدراسات النفسية على أن الأطفال لم يخلقوا جميعاً متساوين فى الاستعداد العقلى وأن بينهم نسبة غير قليلة من ذوى العاهات وضعاف العقول ، ومن الواجب أن تعمل الدولة على انتقاء هذه الطائفة من الأطفال لإبعادهم عن المدارس العادية حتى لا يكونوا سبباً مباشراً فى تعطيل غيرهم ، على أن تنشأ

مدارس خاصة بذوى العاهات وضعاف العقول ، وبذلك تكون أهمية التوجيه التعليمى فى هذه المرحلة منصبة على انتقاء الأطفال ذوى العاهات وضعاف العقول وتنظيم الدراسة الخاصة بهم .

وثمة ناحية أخرى تظهر فيها أهمية التوجيه التعليمى وهى تصنيف الأطفال فى كل مدرسة وتوزيعهم فى فصول متجانسة من حيث المستوى العقلى والقدرة على التحصيل المدرسى حتى لا نضع التلميذ الضعيف مع التلميذ القوى فى فصل واحد فيتعطل القوى ويتخلف الضعيف .

ثانياً : التوجيه للتعليم الإعدادى :

نظراً للظروف الاقتصادية لا تستطيع الدولة أن تفتح من المدارس الإعدادية ما يتسع لقبول جميع من أتموا الدراسة بالمرحلة الابتدائية . وإذن يتعين علينا أن نسمح بتعليم بعض التلاميذ فى المدارس الإعدادية دون البعض الآخر . فعلى أى أساس نختار هؤلاء الذين ستتاح أمامهم فرص إتمام التعليم ؟ ومن الذى تكون له الأسبقية فى القبول بالمدارس الإعدادية ؟

إن الذى يحدث الآن هو أن يتزاحم التلاميذ على المدارس الإعدادية . وتزداد درجة هذا التزاحم فى المناطق التى يقل فيها عدد هذه المدارس . وكثيراً ما يكون بعد المدرسة الإعدادية عن مسكن التلميذ عاملا هاما فى تضييع الفرصة عليه لدخولها وبهذا السبب يحرم كثيرون من أبناء الريف والفقراء الذين لا تسمح لهم مواردهم المالية بالانفاق على ما تقتضيه الإقامة بالقرب من تلك المدارس أو مشقة الانتقال إليها .

ولقد حاولت الوزارة فى سياستها التعليمية الجديدة أن تضع أساساً قريبا من العدالة للقبول بالمدارس الإعدادية فجعلت هذا القبول مقيداً بالنجاح والتفوق فى امتحان تحريرى فى الحساب واللغة العربية .

وهذا — وإن كان مقياسا صالحاً للانتقاء فى الوقت الحاضر — معرض لعيوب كثيرة ترتبط بعيوب الامتحانات التى نعرفها جميعاً ، ولهذا كان من الضرورى أن نحسن طريقة هذا الامتحان من حيث وضع أسئلته وطريقة إجرائه وتصميمه بحيث نجعله متجهاً إلى قياس الاستعداد العقلى والقدرة على التحصيل ومتابعة الدراسة بالمراحل التالية .

ومن الممكن أن نسترشد بأسس التوجيه التعليمى فى تحسين هذا الامتحان بما يأتى :

(١) عمل دراسة تتبعية منتظمة لكل تلميذ مدة إقامته بالمدرسة الابتدائية بحيث نسجل نتائج هذا التتبع فى بطاقات وسجلات مدرسية شاملة على أن نستعين بها فى الحكم على مدى صلاحية الطفل لمتابعة الدراسة بأنواع التعليم التالية .
وبهذا نضمن أن يكون لمدرس المدرسة الابتدائية رأى فى توجيه التلميذ .

(٢) عمل اختبارات لقياس الاستعداد العقلى العام أو الذكاء ، وتوجد الآن اختبارات كثيرة تصلح لتمييز الأغبياء وتفيد فى انتقاء أكثر الأطفال ذكاء وأصلحهم استعدادا لمتابعة الدراسة بالمراحل التالية .

وقد أخذت البلاد الأجنبية بهذه الاختبارات . ففى انجلترا مثلا تجرى كل منطقة على تلاميذها اختبارات الذكاء مرتين فى نهاية المرحلة الابتدائية لتستعين بالنتائج عند النظر فى توجيه التلميذ للمراحل التالية .

(٣) من الممكن أن تقاس قدرة الطفل على التحصيل المدرسى فى المعلومات العامة بأسئلة فى المستوى المناسب تشمل المعلومات المحيطة بحياة الطفل فى هذه المرحلة كتلك التى يتأثر بها فى حياته فى المنزل وفى المجتمع المدرسى والمجتمع العام . وذلك لقياس مدى قدرته على امتصاص المعلومات العامة وكسبها إذ أن هذا يعتبر مقياسا لقدرته على التحصيل ولكفاءته العقلية ويقظته وحبه للاستطلاع وقدرته على الفهم .

(٤) تكمل هذه الاختبارات باختبارات تحصيلية فى الحساب واللغة العربية على أن يراعى فى هذه الاختبارات بعدها عن التعقيد وصلاحيتها للتنبؤ بامكانيات الطفل فى التحصيل أكثر من مجرد قياس ما حفظه الطفل أو تدرب عليه تدريباً آلياً مؤقتاً ليس له صفة الثبات عند الطفل .

ومن الأفضل أن تجرى هذه الاختبارات كلها بالمدرسة الابتدائية ذاتها حتى يكون التلاميذ فى جو طبيعى ولا مانع من أن يشترك المفتشون ورجال التعليم الاعدادى فى وضع الأسئلة مع المختصين فى علم النفس والقياس العقلى ...
ومن النتائج الاجمالية لكل هذه الاختبارات والاعتبارات الاخرى يمكن أن نضمن أساسا عادلا للتوجيه والاختبار للمدارس الإعدادية وغيرها من المدارس التالية للمرحلة الابتدائية .

ثالثاً التوجيه للمدارس الثانوية والفنية :

عمت الشكوى من فشل التعليم الفنى بأنواعه المختلفة من تجارية وزراعية وصناعية ، إذ أن خريجى هذه المدارس لا يعملون فيما أعدتهم له مدارسهم بل لقد انصرف معظم خريجى هذه المـــدارس إلى العمل فى التدريس وإلى الوظائف الكتابية مع أنهم لم يعدوا لذلك .

وقد يكون سبب ذلك راجعاً إلى عيوب فى مناهج الدراسة أو طرق التدريس وقد يكون العيب فى السوق ذاتها ؛ أى فى المجتمع الخارجى من حيث زيادة الطلب على المدرسين والموظفين الكتابيين ونقص الطلب على العمال والصناع المعدين إعداداً فنياً بالمدارس الفنية المختلفة ... أو نحو ذلك .

ومهما يكن الأمر فما لا شك فيه أن من أهم أسباب فشل التعليم الفنى فى تأدية رسالته هو نوع التلميذ الذى يلتحق بتلك المدارس . فقد جرت العـادة على أن يلتحق بالمدارس الثانوية النظرية معظم الناجحين فى الشهادة الإعدادية من المتفوقين ، وتترك البقية الباقية ممن لا يصلحون لها .. فيضطر هؤلاء الذين لفظهم التعليم الثانوى إلى الاتجـــاه للتعليم الفنى ؛ لا لأن لديهم الاستعدادات المناسبة ولكن لمجرد رغبتهم فى إتمام التعليم بأى شكل ممكن .

والنتيجة الطبيعية لذلك أن يتجمع ضعاف التلاميذ من النواحى العقلية والتحصيلية فى هذه المدارس الفنية فيهبط مستوى التعليم فيها وتضعف الروح الابتكارية والمعنوية بين تلاميذ تلك المدارس ويشعر مدرسوها والقائمون بالأمر فيها بأنهم أقل شأناً من زملائهم بالمدارس الثانوية التى تأخذ المتفوقين وتترك لهم الضعفاء .

ولهذا نجد خريجى المدارس الفنية أقل قدرة على الكفاح الفنى وأقل اقبالا على اقتحام ميادين الحياة العملية فى الزراعة والتجارة والصناعة ؛ بل نجدهم يتجهون إلى أسهل السبل وأيسرها كالاشتغال بالتدريس والأعمال الكتابية .

وليتهم ينجحون فيها بل أنهم يفشلون تماما لأنهم لم يعدوا لهـا . وتكون النتيجة الطبيعية أن الدولة تخسر هؤلاء مدرسين كما خسرتهم تلاميذ بالتعليم الفنى ، ويضيع على الدولة ما أنفقته فى سبيل إعدادهم الفنى للصناعة والتجارة والزراعة ، وبذلك يضعف الانتاج العقلى العام .

ولكن ما الحل الأمثل لهذه المشكلة ؟ وماذا تشير به أسس التوجيه التعليمى هنا؟

إذا فحصنا النظم التعليمية فى الخارج فاننا نجد للتعليم الفنى أهمية لا تقل مطلقا عن أهمية التعليم الثانوى النظرى . . ففى انجلترا مثلا ينتقى التلاميذ للتعليم الفنى من أكثر التلاميذ ذكاء وقدرة علمية شأنهم فى ذلك شأن من يختارون للتعليم الثانوى النظرى ، وهى تختار لهذين النوعين من التعليم — الثانوى النظرى والثانوى الفنى — ما لا يزيد عن الأرباعى الأعلى من المتفوقين فى المدارس الابتدائية . أى أنها ترتب التلاميذ على حسب النجاح فى امتحانات المسابقة ثم تأخذ منهم بالترتيب مالا يزيد عن ٢٥ ٪ من مجموع التلاميذ لهذين النوعين من التعليم . أما الباقون وهم ٧٥٪ تقريباً فيتجهون لاتمام تعليمهم بمدارس ثانوية تكميلية تعرف بالمدارس الثانوية الحديثة وهى التى تقابل المدارس الابتدائية الراقية فى نظام التعليم المصرى الجديد .

وإذن فالتعليم الثانوى الفنى فى انجلترا يختار له أحسن التلاميذ ذكاء . وفوق ذلك يعطى هؤلاء التلاميذ اختبارات أخرى تقيس القدرات العملية والفنية كالقدرة الميكانيكية وغيرها لتميز من يقبلون فى التعليم الفنى ومن يتركون للتعليم النظرى .

فلو أريد للتعليم الفنى النجاح فى مصر فيجب أن يكون الاختيار له مبنيا على الأسس الآتية :

١ — ألا تقبل المدارس الثانوية النظرية أكثر من ٣٠ ٪ ممن تخرجهم المدارس الإعدادية وهؤلاء يكفون لتغذية الجامعات فيما بعد — أما الباقون فيتركون لتختار المدارس الفنية من بينهم كفايتها بناء على ما تضعه لهم من مقاييس واختبارات

٢ — أن تعمل المدارس الفنية على ترغيب التلاميذ المتفوقين فى الاستعداد العقلى فى الالتحاق بها عن طريق المكافآت المالية والتشجيع بشتى الطرق وألا تفتح أبوابها لكل من يتقدمون إليها بل تختار من بينهم من تتوفر لديهم الاستعدادات المناسبة لكل نوع من أنواع هذا التعليم .

٣ — يجب أن تعقد كل نوع من هذه المدارس امتحانات خاصة لقبول أصلح التلاميذ للسير فى دراستها على أن تتجه المدارس الصناعية فى اختباراتها إلى الاهتمام بقياس القدرات العملية أو الميكانيكية ، وقدرات التصور البصرى المكانى بجانب قياس الصفات النفسية اللازمة للاعمال الصناعية والميول الفنية الصناعية . أما المدارس الزراعية فتهتم بقياس القدرات العقلية الزراعية والعلمية والقدرات البدنية بجانب قياس الميول الخلوية والصفات الملائمة للمهن الزراعية كحب الطبيعة والميل لتربية الحيوان . أما المدارس التجارية فتهتم بقياس القدرات الرياضية والقدرات الكتابية

كأعمال التبويب والتصرف والميول الاقناعية وغير ذلك من الصفات النفسية التى تساعد على النجاح فى الأعمال التجارية .

هذا ويجب أن تكون عملية التوجيه التعليمى مستمرة طول مدة الدراسة بحيث يمكن أن يسمح بتحويل الطالب الذى تبين بروزة وظهور استعداده فى ناحية أخرى غير التى اتجه إليها خطأ ، وبحيث تقلل من حالات إرغام الطالب على الاتجاه إلى طريق دراسى لا يتفق مع ميوله الحقيقية واستعداده الطبيعى .

بهذا يمكن أن تقل ظاهرة الرسوب ويقل الاخفاق واليأس وما اليهما مما يتعرض له كثير من التلاميذ بسبب اتجاههم — خطأ — إلى سبل لم تهيئهم لها الطبيعة . وإذا كان الاتجاه الحديث فى الإصلاح الاجتماعى بمصر يؤكد أهمية تصنيع البلاد وتشجيع المهن الفنية المختلفة فإننا بهذا التوجيه التعليمى للمدارس الفنيه نساير روح العصر ونهدف إلى الغاية التى ترجوها البلاد .

رابعا : التوجيه التعليمى للكليات والمعاهد العليا :

يتوقف إصلاح المستوى العلمى لطلاب الجامعات والمعاهد العليا أولا وأخيراً على نوع الطالب الذى تقبله كل كلية أو معهد . . والذى يحدث الآن هو أن يضغط الطلاب من حملة الشهادة التوجيهية على الكليات المختلفة فتضطر لقبولهم تحت ضغط ظروف كثيرة . وقد جرى العرف على أن مجرد الحصول على الشهادة التوجيهية يكسب الشخص الحق فى مواصلة التعليم العالى .

ولكى تنظم مسألة قبول الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا وفقاً لأسس التوجيه التعليمى السليم يجب أن نراعى الاساسين الآتيين :

(١) ألا يسمح بالتعليم فى المدارس الثانوية النظرية الموصلة للجامعة إلا لنسبة قليلة من الطلاب ، وهم من أوتوا القدر الكافى من الذكاء والاستعداد العقلى للنجاح فى التعليم العالى من غير ضياع فى الجهد الاقتصادى والنفسى . ولو أخذنا بهذا الاعتبار لوجدنا أن هؤلاء أقلية تتناسب عدداً وما تسمح به إمكانيات الجامعات والمعاهد العليا . وبهذه الخطوة نضمن توفير الجهد الضائع فى تخريج ذلك السيل من الطلاب الذين يتعلمون تعليما ثانويا نظريا وتضيق بهم الجامعات فيخرجون للحياة وهم أنصاف متعلمين . وكان الاولى بهؤلاء أن يتجهوا للتعليم الفنى منذ البداية ليتسلحوا بتعليم أجدى وأنفع يساعدهم على شق طريقهم فى الحياة .

(٢) يجب ألا يكون للشهادة التوجيهية وحدها قوة إجبار الكليات على قبول حامليها من الطلاب . . ولا بد أن تعقد كل كلية أو معهد عال اختبارات للقبول لا تتقيد كثيراً بمجرد النجاح فى التوجيهية وإنما تهتم بقياس الاستعدادات العقلية اللازمة للنجاح فى نوع الدراسة المطلوبة . فمن الواضح أن الطالب الذى يريد أن يصبح محاميا يجب أن يكون عنده استعدادات لغوية ومنطقية وإقناعية تختلف عن الاستعدادات التى يجب توافرها فى الطالب الذى يريد أن يصبح مؤلفا أو مترجما أو صحفيا . والطالب الذى يريد أن يصبح مهندسا يجب أن تتوفر عنده استعدادات تختلف عن تلك التى تتوفر عند من يريد أن يعمل كيميائيا مثلا .

هذا ومن الممكن أن تفيد الكليات الجامعية من الاختبارات الأجنبية التى طبقت فى انجلترا وأمريكا — للقبول بالكليات المختلفة — حيث يمكن تمصيرها وعمل اختبارات أخرى مناسبة للبيئة ونوع الدراسة الخاصة بكل معهد أو كلية .. وفى مصر الآن من رجال التربية وعلم النفس من يستطيعون الإسهام فى هذا العمل الفنى .

بهذا نضع الطالب فى الطريق الذى يتفق مع ميوله وقدراته فنعمل من جانبنا على الإفادة من الثروة الذهنية للأفراد من مختلف الطبقات ونتيح الفرصة للانتفاع بالمواهب الموجودة عند أبناء الوطن من غير أن يكون للاعتبارات المادية كالفقر والإقامة بعيدا عن المدارس أثرها الذى نراه الآن فى تعطيل تلك المواهب وحرمان البلاد من استغلالها .

وبهذا أيضا نعمل على تلافى الأضرار الاقتصادية والنفسية التى تنشأ من تعثر الطلاب عن التحاقهم بكليات لا تتفق مع استعداداتهم فيسببون الشقاء لأنفسهم ولغيرهم . . ويضيعون الفرص على غيرهم ممن هم أكثر منهم كفاءة وممن يرجى منهم نفعا لأنفسهم ولغيرهم .

تلك خطوط عامة لمشكلة التوجيه التعليمى .. وهى مشكلة حيوية فى إصلاح التعليم بل وفى الاصلاح الاجتماعى كله .. وتعتبر مفتاح النهضة لمن يريد أن يصل بالوطن إلى مايرجى له من خير ورقى .

دور التعليم الريفى فى المجتمع المصرى

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
مدرس أول التربية
بمدرسة المعلمين الريفية — منشاة القناطر

تؤكد أحدث أبحاث التعليم الريفى ، فى أكثر من خمسين دولة ، بأنه عملية تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته الريفية ، سواء أكانت مادية أم اجتماعية ، وأنه وثيق الصلة بحياة الريف ومشكلاته وحاجاته وأمانيه ، وأن هدفه الأول هو تغيير المجتمع الريفى والنهوض به إلى مستوى اقتصادي وصحي واجتماعي وتعليمى أفضل ، وعلى هذا فأسلوب التعليم الريفى هو التعلم بالعمل ، ومواجهة مشكلات الريف الحقيقية مواجهة صريحة مباشرة بدراستها ولمسها والعمل على التماس الحلول لها .

وتؤكد تلك الأبحاث أنه قد ثبت فشل التعليم الريفى النظرى الشكلى ، الذى يقف بمعزل عن حياة الريفيين ومشكلات مجتمعهم ، وأن القوة الكامنة فى التعليم الريفى قوة هائلة بوسعها إذا استخدمت إلى أقصى حدودها ، أن تحدث ذلك التغيير الاجتماعى .

ولا شك أن ذلك يستدعى تشريح المجتمع الريفى تشريحاً علمياً دقيقا بقصد دراسته ويكون ذلك مصحوبا بالعمل والنشاط والإنتاج والتطلع إلى مستقبل أفضل وبذلك تتكون إرادة الإصلاح بين سكان الريف ليرفعوا أنفسهم بأنفسهم .

ومن الطبيعى أن تشتق مناهج وطرق العمل بالمؤسسات الريفية المختلفة (سواء أكانت مدارس ريفية أم راقية أو معاهد لإعداد المعلمين الريفيين أو مراكز اجتماعية ريفية أو وحدات زراعية أو صحية أو جمعيات تعاونية أو مراكز للتدريب الأساسى الريفى) من ذلك التحليل العلمى لمشكلات المجتمع الريفى المصرى بماضيه وحاضره .

وإن نظرة إلى بعض الاحصاءات لتؤكد أهمية الريف وامكانيات أهله ومؤسساته . فسكان الريف يكونون ما يزيد على ثلاثة أرباع الأمة ، وبالريف مايزيد على ٧٥٠٠

مدرسة تكون ثلاثة أرباع مدارس الأمة وتضم تلك المدارس ما يزيد على مليونين إلا ربعاً من التلاميذ وهم يكونون حوالى ثلثى تلاميذ الأمة. وبالريف ما يزيد على ٣٥٠٠٠ مدرس يكونون أقل من ثلاثة أخماس مدرسى الأمة — كما يوجد بالريف ما ينيف على ٢٠٠ مركز اجتماعى وما يزيد على ١٢٠٠ جمعية تعاونية . وإذا استخدمت تلك المؤسسات على أساس من التنسيق ووحدة الغرض أمكن للتعليم الريفى أن يساهم مساهمة حيوية فى حل مشكلات الريف الاقتصادية والاجتماعية والصحية .

ويمكن أن تذكر بعض أمثلة لما تستطيع المؤسسات الريفية أن تعمله فى هذا الاتجـــاه .

فمن الناحية الاقتصادية لا شك أننا فى حاجة إلى زيادة الإنتاج ،ولا يمكن التعليم الريفى أن يقف بمعزل عن تلك المشكلة ، فيمكن كل مؤسسة ريفية أن يلحق بها مزرعة نموذجية مصغرة يديرها الطلبة الريفيين أو القرويين أنفسهم وتجرى بها تجارب على أفضل البذور وطرق الرى والتسميد ومكافحة الآفات والحشرات بحيث يكون مقياس نجاحها مـــدى انتشار ما تصل إليه من نتائج إلى القرويين . ويستدعى هذا أن يدعى الريفيين بانتظام ليقارنوا بين طرقهم التقليدية والطرق الحديثة المحسنة — ويمكن تطبيق المبدأ نفسه على منتجات الألبان وتربية الدواجن والنحل ودود القز والصناعات الغذائيـة المختلفة . ولا غرابة فى ذلك فبعض مدارس الفلبين وبورما وباكستان تفحص عينات التربة للفلاحين مجانا ، وتوزع عليهم الشتلات وصغار الدواجن المنتقاة وتصلح أراضيهم البور وتنشر بينهم الصناعات الريفية المحسنة ..

ومن الناحية الاجتماعية يمكن المؤسسات الريفية أن تقوم بدور كبير فى مشكلة ذات خطورة ، هى التزايد المستمر فى السكان ، ففى الوقت الذى زادت فيه مساحة الأراضى الزراعية فى الـ ٧٠ سنة الماضية بمقدار الخمس وازدادت مساحة المحاصيل الزراعية بمقدار الثلث نجد أن الزيادة فى السكان بلغت ثلاثة أمثالها . فمتوسط نسبة الوفيات ٢٦ فى الألف ، أى أن سكان مصر يزيدون بمعدل حوالى ثلث مليون سنويا، وبرقى المستوى الصحى ستقل نسبة الوفيات وتزداد السكان بنسبة أكثر ولا سيما فى الريف حيث يزيد عدد أفراد الأسرة ،فعلى المؤسسات الريفية أن تنشر بين أهل الريف الإحساس بهذه المشكلة وضرورة تحديد النســـل أو رفع الحد الأدنى لسن الزواج — كما يمكن تلك المؤسسات أن تقوم بدور هام فى مكافحة الخزعبلات

والترهات والبدع التى تعوق تقدم مجتمعنا الريفى مثل الخوف من الحسد ووضع التمائم والزار والإيمان بالبخت وزيارة الأضرحة والمقابر والعلاج لدى الحلاقين والتخوف من الذهاب إلى المستشفيات للعلاج ، ولابد من ارجاع تلك العادات عند دراستها إلى أصولها التاريخية ومحاربتها عن طريق التعليم الريفى — وترتبط هذه النقطة أيضا باحياء تاريخ مصر القديمة وتراثها المجيد بحيث يستمد الريفيون وصانعو الحضارة المصرية القديمة ، قوة تعينهم على مواجهة مشاكل الحاضر والثقة فى مستقبل أحسن، وليس هذا ببعيد فإن انتقال الدنمرك إلى دولة متفوقة ذات مستوى رفيع يرجع أول ما يرجع إلى مدارسها الريفيـة Folk Schools « مدارس الشعب » والتى تسـير على أساس تعاونى . ومحور العمل بها هو إحياء العزة القومية، وتربية إرادة الإصلاح بين أهل الريف. ولاشك أيضا أن المؤسسات الريفية يمكن أن تشجع التعاون والحركة التعاونية كوسيلة لبناء مجتمع متماسك سليم ، ولاسبيل إلى تعلم التعاون بين أهل الريف إلا بأن ينشئوا جمعية تعاونية يتدربون فيها عمليا على خبرات تعاونية ، وأمامنا أمثلة من انجلترا والبلاد الاسكندنافية تدل على مدى تقدم تلك الأمم عن طريق الحركة التعاونية.

ولا يمكن أيضا المؤسسات الريفية أن تقف بمعزل عن مشكلة الأمية ، فليس مما يشرف وطننا أن يبقى ما يزيد على ثلثى السكان لا يعرفون القراءة والكتابة . ونحب أن نلفت النظر هنا إلى أن كتب القراءة والكتابة الجديدة لابد أن تستمد مادتها وطريقتها من حياة الريفى ومشكلاته الحيوية وتراثه ممزوجة بأحدث مبادىء التربية وعلم النفس ومؤدية إلى إدراكه لمشكلاته وتوجيهه إلى أفضل الطرق لعلاجها .

أما من الناحية الصحية فيمكن المؤسسات الريفية أن تقوم بدور كبير فى رفع المستوى الصحى أو يمكن الطلبة والريفيون الكبار أن يتعاونوا فى مشروعات منها ردم البرك والمستنقعات فى قراهم ورش الـ د. د. ت فى منازلهم والوقاية منها — كما يمكن أيضا أن يتعاون الطلبة وأهل القرية فى تنظيف القرى وإنارتها وتحسينها ، وليس ذلك بعسير ففى تركيا تقوم معاهد الريف Village Institutes برصف الطرق وإصلاح القديم منها ومد أنابيب مياه الشرب النقية ومقاومة الأمراض المنتشرة بالريف وبناء مغاسل شعبية وتقديم تمثيليات صحية ريفية على مسارح شعبية متنقلة . وتفتح تلك المعاهد أبوابها للقرويين من جميع الأعمار طوال السنة كمركز اجتماعى وصحى وثقافى .

وللمؤسسات الريفية دور هام فى مشكلة تخطيط القرية وتحسين منزل الفلاح ، فمثلا

فى مدرسة المعلمين الريفية بمنشاة القناطر الخيرية قام الطلبة بأنفسهم ببناء نموذج لقرية زاروها عدة مرات ودرسوا عيوبها ثم قاموا ببناء نموذج آخر لقرية كما ينبغى أن تكون ، وتفرع من هذا المشروع اختيارهم أحد المنازل التى تتمثل فيه جميع العيوب وبنوا بالمدرسة هذا المنزل ، وبعد دراسات مختلفة قاموا ببناء منزل آخر بالحجم الطبيعى توافر فيه رخص الثمن واستخدام الخامات المحلية والوفاء بالغرض، ودعى الفلاحون لبناء مثله وقد سبقنا القطر الشقيق السودان فى هذا الأمر إذ يتمرن الطلبة ليصبحوا مدرسين وقادة فى الريف فى قرية «بخت الرضا» وهى قرية نموذجية بمزرعتها ، وهى لا تختلف عن قراهم الأصلية التى سيرجعون إليها بعد تخرجهم ، فيما عدا أنها أفضل من حيث النظافة والصحة العامة وطرق الزراعة بالمزرعة والصناعات الزراعية المحسنة مع استخدام الخامات المحلية. ويتبع أيضاً نفس الاتجاه فى الصناعات الريفية من حصير وغزل ونسج ونجار ونجارة وبناء .

وفى الهند مثلا قامت حركة Nai Talim ومعناها تدريس المواد الدراسية المختلفة عن طريق المشروعات والنشاط العملى والأعمال اليدوية ، حيث يتعلم التلاميذ الغزل والنسيج والنجارة ، ويحتفل الطلبة سنويا بيوم العمال ليتعودوا عدم احتقار العمل اليدوى وتشجيع احترام العامل، وتعتبر تلك الحركة فى الميدان التعليمى مكملة لحركة الزعيم الروحى غاندى فى الميدان السياسى وشعارها الانتاج .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية بالرغم من تقدمها ورقى مستوى المعيشة بها فانه قد قامت تجارب تربوية دقيقة صرفت عليها مؤسسة سلون Sloan Foundation فى ولايات فلوريدا والاباما وفيرمونت بمدارسها الريفية فى عدة مجتمعات منعزلة وذلك لمحاولة تحسين مستوى التغذية والمسكن والملبس وكان كل ما حصل من تغيير فى تلك التجارب أن الكتب الدراسية قد استبدلت بمحتوياتها كتب تدور حول هذه المشكلات وكانت نتائج هذه التجارب باهرة فى رفع مستوى التغذية والمسكن والملبس فى القرى التى حول تلك المدارس .

ومما لا يدع مجالا للشك أن مثل هذا البرنامج الضخم يتطلب أن تخرج المؤسسات الريفية إلى المجتمع الريفى وتدرس مشاكله الملحة دراسة واقعية علمية موضوعية وتتجه تلك الأبحاث إلى مشروعات عملية يستفيد منها الفلاح مباشرة كبناء منزل محسن للفلاح أو حظيرة حديثة للدواجن أو نشر فكرة تحديد النسل أودق طلمبة مياه

نقية أو توزيع شتلات خضروات أو فاكهة على الفلاحين . . . الخ .

ولكي يسير جهاز العمل في المؤسسات الريفية سيرا ديمقراطيا مستمراً ومنتجاً دلت الأبحاث الريفية على أنه لابد أن تؤلف لجان مختلفة مثل لجنة المزرعة ولجنة الحديقة ولجنة الصناعات الغذائية ولجنة منتجات الألبان ولجنة الاقتصاد الريفي ولجنة المسح الاجتماعي وكذا لجنة المصالحات ولجنة محو الأمية ومكافحة الخرافات والبدع ولجنة الاحسان ولجان الصحة والخدمات العامة والتربية البدنية وإحياء شعائر الدين ولجان الأشغال اليدوية والصناعات الريفية ولجان المعرض والمتحف والمكتب والموسيقى الريفية الشعبية ولجنة عمل الأفلام التعليمية والكتب الدراسية بشرط ألا يزيد عدد أعضاء اللجنة على ١٠ أفراد، وتقوم كل لجنة بعمل برنامج مدروس مرسوم ينفذ على خطوات عملية محددة وتكون كل لجنة أو أكثر تحت إشراف خبير يساعده القرويون من مختلف الأعمار مع طلبة المدارس الريفية ومعاهد إعداد المعلمين ويشرف خبير تعليمي على عدة لجان .

ومما يساعد على نجاح مثل هذا البرنامج أن كثيرا من الدول قد وصلت إلى نتائج بعيدة المدى في إصلاح مجتمعها الريفي وتحسين مستواه الاجتماعي والاقتصادي والصحي والتعليمي — وإن قوى الاصلاح في مصر تعمل الكثير للنهوض بالقرية وسكانها إلى مستوى لائق ويتمثل ذلك في قوانين الاصلاح الزراعي المعروفة .

ولا شك أن مثل هذا البرنامج يقتضي تنسيق خدمات المستشفى والمدرسة والوحدة الزراعية والمركز الاجتماعي والجمعية التعاونية والجهاز الإداري بالقرية . . . بحيث يتضح الهدف وتوحد الجهود ولعل مشروع الوحدات المجمعة التي تخدم الريف خدمة شاملة يفي بهذه الأغراض مجتمعة .

الأطفال يعلموننا

للأستاذ عبد العليم إبراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين

يقول رجال التربية وعلماء النفس : نحن نعلم الطفل ، ونتعلم من الطفل ، وليس عجيباً أن يكون الطفل معلماً ، وهؤلاء العلماء تلاميذه ؛ فطالما جلسوا إليه واستمعوا له ، ونقلوا عنه ، وراقبوا سلوكه وتصرفاته ، وتتبعوا أساليبه فى التفكير والتعبير ، واتخذوا من ذلك كله مادة خصبة شائقة ، استكملوا بها أبحاثهم ، وأنضجوا عليها تجاربهم ؛ حتى ظفروا بتلك النتائج ، التى ظهرت آثارها المحمودة ، فى توجيه طرائق التدريس ، واطرد نجاحها فى ميدان التربية والتعليم .

ولا شك أن الأساليب الحديثة فى التربية ، قد استمدت عناصر هذا النجاح من تجارب هؤلاء العلماء ، الذين عنوا بالطفل ، وجعلوه محور أبحاثهم ودراساتهم ، واستطاعوا بفهمهم هذه الطبيعة البشرية الغضة ، أن يلائموا بينها وبين ما يراد لها من وسائل الصقل والتعليم ، وأن يبتكروا للحالات الفردية ، والطبائع الشاذة ، ما يصلح لها من أساليب التعهد والرعاية .

وقد رأينا كيف أخفقت فى الماضى طرق التدريس التى انكرت الطفل وتجاهلته ولم تبن على أسس صحيحة ، مستمدة من دراسة الطفولة دراسة علمية دقيقة .

وهذا طفل فى الثامنة من عمره ، بالسنة الثالثة الإبتدائية ، يهيء لنا اليوم فرصة لأن نتعلم منه شيئاً قيما ، ولعله يساعدنا على أن نحسم الرأى ، فى مسائل لا تزال موضع خلاف وتردد بيننا .

استمعت إليه وهو يتلو من الذاكرة سورة والضحى والليل إذا سجا استعداداً لامتحانه فيها فى اليوم التالى ، قرأ الطفل هذه السورة على النحو الآتى :—

والضحى والليل إذا سجا ، ما ودعك ربك وما قلى ، وللآخرة خير لك من الأولى ، ولسوف يعطيك ربك فترضى ، ألم يجدك يتيما فآوى ووجدك ضالا فهدى ، ووجدك

« هادئا » فأغنى ، فأما « من جهة » اليتيم فلا تقهر ، وأما « من جهة الفقير » فلا تنهر وأما بنعمة ربك فحدث .

وظاهر هذه القراءة يدل على أن الطفل قد أخطأ خطأ جوهرياً فى ثلاثة مواضع من السورة ، وأنه لهذا فى حاجة إلى أن يبذل جهداً جديداً حتى يجيد حفظها .

ولكننا لا نريد الآن أن نكتفى بهذه الدلالة العابرة ، فهى لا تصنع أمامنا شيئاً جديداً ، وإنما نريد أن نقف أمام هذه الأخطاء ، وقفة متأنية فاحصة ، نبحث منشأها وبواعثها ، ونتأمل ما يلابسها من دلالات عميقة ، وما وراءها من حقائق بعيدة الأثر :

أولا : أخطأ الطفل حين نطق بكلمة « هادئاً » بدل « عائلا » وكلمة « الفقير » بدل كلمة « السائل » ، أى أنه استبدل بكل كلمة مرادفها .

هذا هو تفسير مسلكه اللغوى ، وإن كنا نلاحظ أنه لم يوفق إلى المرادف الصحيح ؛ لأن كلمة « هادئاً » لا تؤدى معنى « عائلا » ، ولكن لعل الطفل حين قرأ أو سمع هذه الآية لأول مرة ، ثبت فى ذهنه أن كلمة (عائلا) تفيد المعنى الذى يفهم منها فى الحديث العادى ، وهو الهدوء والأدب . فقد ألف الطفل (العائل) أى المؤدب المهذب الهادىء ، وإذن فكلمة (العائل) ليس لها فى ذهنه معنى غير هذا الذى عبر عنه بكلمة (هادئا) ، على أن العاقل بالمعنى اللغوى الصحيح قد لا يكون هادئا .

وكذلك كلمة (الفقير) لاتغنى فى هذا المقام عن كلمة (السائل) لأن النهى الذى نهت الآية عنه ، لا يظن عادة إلا للسائل الملح الملحف ، أما الفقير فقد يتعفف عن السؤال ، فلا يتعرض لمنزلته ، ومواقف الإلحاح فيه .

ومع أن طفلنا قد أخفق فى إيراد اللفظ المرادف الصحيح ، لا نستطيع أن ننكر أنه قد قصد قصداً إلى التعبير بلفظ يراه مرادفا للفظ المقصود وهذا الاتجاه من جانب الطفل ، يقفنا على أمور هامة نوضحها فيما يلى :

(١) أن الطفل قد فهم السورة فهما إجماليا قبل أن يعالج حفظها .

(٢) أنه حين قراءته السورة ، لم يكن يستوحى ذاكرته ، أو يستحثها على أن تسعفه باللفظ المعين المقصود ، ولو كانت هذه غايته ، وضنت عليه الذاكرة بهذا اللفظ المعين لسكت وعجز عن متابعه القراءة ، ولكنه كان وهو يقرأ ، يتمثل المعنى ويستحضر فى ذهنه صورته العامة ، ثم يلتمس من قاموسه اللغوى ألفاظا يؤدى بها

معنى هذه الصورة العامة . هذا هو مسلكه ، وهو مسلكنا جميعاً ، حينما نريد أن نروى حديثا ، أو نلخص موضوعا ، أو نقص قصة . لا نعيد ما سمعناه بلفظه ونصه ، بل نعبر عن معناه بأى صورة لفظية .

(٣) أن المدلولات المعنوية للألفاظ تثير فى الأطفال نوعا من النشاط الفكرى ، يتجه إلى ربط هذه الألفاظ بما يماثلها أو يقاربها فى المعنى ، ودليل ذلك ما دفع فى ظن هذا الطفل أن مظهر (العائل) أدب وهدوء ، وأن السائل عادة يكون فقيراً .

(٤) أن الطفل بهذه المحاولة ، التى استعان فيها بالمرادف ، قد أحرز نجاحا . وأدرك غايته من عرض المعنى ومتابعة القراءة دون توقف ، ليقنع نفسه بأنه حفظ .

وكان يسعنا أن نعذره ، وأن نكتفى منه بالمرادف الصحيح ، لولا أنه يقرأ القرآن فى مقام لا تقبل فيه القراءة بالمعنى .

هذه الأمور الأربعة ، التى كشف عنها خطأ هذا الطفل ، جديرة أن نستفيد منها ، وأن نهتدى بها إلى الطريق القويم ، فى تحفيظ الأطفال من ناحية ، وفى تنمية ثروتهم اللغوية من ناحية أخرى :

[ا] فقد اتضح لنا أن فهم المعنى يجب أن يسبق الحفظ ، وأن هذا الفهم يساعد على سرعة الحفظ وإجادته ؛ ولهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ حفظ النص ، قبل شرحه وفهم معناه .

[ب] أن تصور المعانى أساس هام لتحصيل الثروة اللغوية ، والنمو اللغوى عن طريق كسب مفردات جديدة ، لا يكون بعرض هذه المفردات مفسرة بمفردات مثلها ، فهذا النوع من المفردات يعرض جامداً ميتاً ، ليس له حياة فى أذهان التلاميذ ، وإنما يكون هذا النمو اللغوى بعرض المفرد الجديد . فى صورة فكرية عامة ، تشع عليه من كل جانب أضواء كاشفة ؛ فينساب هذا اللفظ الجديد إلى الذهن ، مقترناً بتلك الصورة المعنوية ، وطبيعى أن التوفيق فى اختيار هذه الصورة التى تشوق الأطفال وتستميلهم يساعد على سرعة هذا النمو اللغوى وعلى اطراده .

[ح] ومن هنا يتبين لنا خطأ الطريقة التى يتبعها بعض المدرسين ، خلال دروس المطالعة والنصوص ؛ إذ يعرضون المفردات الجديدة الغريبة ومرادفاتها فى جداول معقدة صماء ، فهذه الطريقة على ما فيها من إملال للتلاميذ والإثقال عليهم ، تجافى طبيعتهم فى الكسب اللغوى .

والطريقة المثلى ألا نشرح كلمة بكلمة ، وإنما تعرض الكلمة الغريبة فى جو الفكرة وداخل إطار الصورة العامة للمعنى، عرضاً طبيعياً شائقاً ، وبهذا يأنس الذهن إليها ؛ فيستقبلها فى يسر وإساغة .

[د] وخطأ آخر يقع فيه بعض المدرسين والمؤلفين ، وهو أنهم يقدمون للتلاميذ فى دروس التعبير مفردات أو جملا مبتورة متقطعة ؛ ليستعينوا بها ، فهذه المادة اللغوية التى يظنون أنهم يزودون بها التلاميذ ، مادة ضالة هائمة ، ليس لها نسب تنتمى إليه أو أصل ترتبط به ؛ ولهذا لاتثبت فى أذهان التلاميذ ، ولا تصبح جزءاً أصيلا من ثروتهم اللغوية ، بل سرعان ماتتهاوى وتسقط من وعى الذاكرة ، فإذا حمل التلميذ حملا على استعمالها فى تعبيره بدت نابية قلقة غريبة ، كرقعة بغيضة فى ثوب أنيق .

ثانياً : أخطأ الطفل أيضاً إذ قرأ : فأما « من جهة » اليتيم فــلا تقهر ، وأما « من جهة الفقير » .... وهو نوع من الخطأ طريف ، لا تقابله بالعبوس والامتعاض بل بالبشاشة والابتسام ، وتحليل هذا الخطأ يكشف لنا أمراً هاما :

فقد قدمنا أن الطفل فهم السورة فهماً إجمالياً قبل أن يكلف حفظها ، فلما قرأ لأول مرة نص الآية : فأما اليتيم فلا تقهر ، وأما السائل فلا تنهر ، فهم بثقافته اللغوية ، وبما وعاه فى ذهنه من المعنى ، أنه أمام أمر متعدد الأوجه ويحتاج إلى تفصيل الرأى فى كل وجه من هذه الأوجه المتعددة .

وقد ألف الطفل فى لغة الحياة العادية ، أن يسمع فى مواطن التقسيم والتفصيل كلمة « أما من جهة » . وهو نفسه يستعمل هذا التعبير فى مثل هـذا المقام ، فلما وصل فى قراءته من الذاكرة إلى هذا الجزء من السورة أطلق لغته على سجيتها المألوفة ، فنطق فأما « من جهة » .

ويتضح لنا من هذا أن اللغة العادية ، حتى التى يستعملها الأطفال غنية بالأساليب والأدوات التى تؤدى معانى خاصة ، ففيها كثير من أدوات النفى والاستفهام والجواب وفيها كذلك بعض صــور التوكيد والشرط والتعليل والربط وغير ذلك من المعانى ، أى أن فيها كثيرا من هذه الظواهر اللغوية ، التى اصطلح القدماء على تسميتها قواعد النحو والصرف .

وهذا يدعونا إلى أن نعيد النظر فى مناهج هذه القواعد ، التى نضعها للتلاميذ وتسأل

أنفسنا : هل من الضرورى حشد هذه الأبواب جميعها فى مناهج القواعد؟ وهل التلميذ فى حاجة إلى كل هذه الأبواب حتى يسلم من الخطأ فى النطق والكتابة؟ أوليس من الصواب أن نكتفى بالقواعد التى تتصل اتصالا مباشراً بصحة الضبط وطريقة تأليف الكلام ونحذف غير ذلك من الأبواب التى لا تعدو هذه الظواهر الشائعة فى اللغة المألوفة العادية ونقصر علاجها على تدريبات كثيرة تكفل تصويب ما يقع فى هذه اللغة العادية من خطأ أو تحريف .

من العبث وإضاعة الوقت . أن نتشبث بتوسيع نطاق القواعد ونثقل على التلميذ بهذه الضوابط ، التى يجدها فى لغته ، ويحسن استعمالها بفطرته ، إننا بذلك ندفعه إلى نوع من الاضطراب والارتباك ، حين يتوهم أننا نقدم له شيئاً جديداً ، وما هو عليه بجديد .

يجب أن نقيم وزناً للغة الطفل ، ونتخذ منها أساساً نرتكز عليه فى كل نشاط لغوى فليست اللغة العادية العامية إلا تحريفاً للفصحى ولست بهذا أدعو إلى إهدار الفصحى أو التخفف من قيودها ، ولكننى أريد أن نطمئن إلى أن اللغة العامية فى كثير من ظواهرها أساس صالح ، ولا يعوزها إلا التهذيب والتصويب ، ونحن مضطرون إلى التسليم بهذا الأساس بل ليس لنا مندوحة عنه فى المراحل الأولى .

وتحضرنى الآن عدة أمثلة تبين أن فى مناهج القواعد كثيراً من الأبواب والمسائل التى يمكن حذفها ، لأنها فطرية فى الكلام العادى ، ويمكن الاطمئنان إل استعمالها استعمالا صحيحاً بكثرة التدريب ، ومن هذه الأمثلة :

دخلت يوما على أحد طلبة المعهد ، فى أحد فصول السنة الثانية بمدرسة إعدادية ، فوجدته يدرس للتلاميذ درساً فى القواعد موضوعه : تأنيث الفعل ، ورأيته قد أسرف على نفسه ، وعلى تلاميذه ؛ إذ ملأ السبورة بجدول معقد ، توازنت فيه الخطوط وتقاطعت ، وتعددت فيه الأمثلة ، وفصلت القواعد ، فرثيت للتلاميذ ، وصبرت نفسى على هذا الأمر المرير ، وبعد انتهاء الحصة سألت الطالب : فيم كل هذا العناء؟ وما الفائدة العملية لهذا الدرس ؟

فقال : ليحسن التلاميذ النطق بالجملة الفعلية ، فيلحظوا بالفعل علامة التأنيث . إذا كان الفاعل مؤنثاً ، فقلت : وهل هذا الأمر يحتاج إلى هذا الدرس الطويل العريض ؟ أليس هذا فطرة وسليقة فى الكلام ؟ وهل تظن أن هناك شخصاً أو طفلا

لايحسن أن يقول : أكل محمد وأكلت فاطمة ، فيقول مثلا : أكلت محمد وأكل فاطمة ؟ فقال الطالب وقدأخذته الحجة وراعته الحقيقة ، ولكن هذا الموضوع باب فى المنهج ، وله فى الكتاب المقرر باب فصلت فيه القواعد تفصيلا، فقلت ولعل الكتاب قد زين هذه القواعد بطائفة من المصطلحات ، وأقامها معركة ، وخلق من الحبة قبة ، ثم قلت إن فى مناهج القواعد كثيراً من أمثال هذه المسائل التى لاتحتاج إلى هذا العناء ، فابحث عنها ، وسجل ذلك كله فى ملاحظاتك عن المناهج والكتب المدرسية .

* * *

هذه دراسة عاجلة هينة ، لفتنى إليها ما لاحظته عرضا فى قراءة ذلك الطفل ، وأنا واثق أن فى لغة الأطفال ، وأسئلتهم وإجاباتهم ألوانا من التفكير والتعبير ، جديرة أن تدرس دراسة علمية دقيقة ، فتكشف عن حقائق قيمة ، ذات أثر فى ميدان التربية والتعليم .

وإننى أرى أن من واجب المدرسين ، الذين يقدرون رسالتهم ، ويخلصون لها ، أن يولوا هذه الناحية شيئا من عنايتهم ، فيختلسوا من أوقاتهم فرصا يلقون فيها أسماعهم إلى تلاميذهم فى الفصل ، وأولادهم فى المنزل ويسجلون عنهم ما يرونه مفيداً صالحا ، ثم يعرضون هذه الملاحظات للبحث والمناقشة فى اجتماع مدرسى ، أو ندوة تربوية ، أو مؤتمر تعليمى ، فلعلنا بهذا نضيف من وقت لآخر شيئا جديداً إلى ما لدينا من ثمار التجارب التربوية .

* * *

بدالى أول الأمر أن أجعل عنوان هذا الموضوع (ملاحظة) ولكننى آثرت هذا العنوان (الأطفال يعلموننا)، أملا فى أن أحفز ذوى الهمم من إخوانى المدرسين إلى متابعة هذا اللون من الدراسة ، وأن يظل هذا العنوان مفتوحا فى صحيفة التربية ، وبحثا تجريبيا مستمراً ، تعرض نتائجه تباعا فى هذه الصحيفة ، فإن فن التدريس ، كما يتطلب منا أن نفهم كيف نعلم الأطفال ، يتطلب منا كذلك كيف نتعلم من الأطفال .

فى توجيـــه الشباب الجامعى

إعداد قادة لمصر الغد

للدكتور مختار حمزة

المدرس بمعهد التربية للمعلمات

الشباب الجامعى فى أى بلد من البلدان يعد ذخيرة الوطن ، فهو خلاصة الجيل وهو الذى يحتل المراكز التى لابد أن تؤدى إلى أعلى المناصب . فهذا الشباب المتعلم المثقف هو الذى حصل على أكبر قسط من التربية وأكبر قدر من الخدمات تستطيع الدولة أن تؤديه لأبنائها ، ومن هؤلاء يتخرج قادة المجتمع فى شتى الميادين .

للشباب الجامعى قدرات كامنة لا تظهرها ولا تستغلها دراساتهم على أحسن وجه . لذلك ، فإننا نرى هؤلاء الشبان يفكرون داخل الجامعة بطريقة تختلف عن تلك التى يفكرون بها خارج جدران الجامعة ونجدهم خارج الجامعة يفكرون بطرق مختلفة حسب المجالات التى يتعرضون إليها . ففى الداخل ، نجد الغالبية منهم يفكرون تفكيرا محدوداً بقيود مختلفة من المناهج والكتب والمحاضرات والامتحانات ، ولا نستطيع فى كثير من الأحيان أن نقول أنه تفكير علمى وبحث جدى للموضوعات التى تدرس . نجد عدداً قليلا جداً من الطلبة يعيشون فى مستوى جامعى صحيح ، أى يبحثون ويطلعون ويناقشون ويفكرون ويحيون حياة رياضية واجتماعية صحيحة ، أما الغالبية العظمى فأحوالهم فى كل هذه النواحى لا تدعو إلى الغبطة أو الارتياح .

أما فى خارج الجامعة ، فالطالب فى كثير من الأحيان ، لا يكاد يميز نفسه عن الشباب غير المثقف فى تفكيره ومسلكه واندماجه فى الحياة الاجتماعية . فهل معنى ذلك أن حالة الطلبة الجامعيين تدعو إلى اليأس ، أم ماذا ؟ ربما يتبادر ذلك إلى الذهن ، ولكن غرضى من هذا المقال هو أن أنفى ذلك نفياً باتا .

وإنى أتحدث عن يقين وعن خبرة وأقرر أن الغالبية العظمى من طلابنا فى الجامعة غير راضين عن أنفسهم ويودون أن يصلحوا من أنفسهم، ويتمنون التوجيه والإرشاد ويتقبلونه بكل شكر وامتنان ، ويستجيبون إليه بقلوبهم وعقولهم ، فإذا وجدوا هذا الجو المطمئن المشجع فإنهم يفكرون تفكيراً قيما منتجا ، ويسلكون سلوكا يميزهم عن غيرهم ممن لم يتمتعوا بالفرص التى أتيحت لهم .

لمست ذلك كثيراً فى المعسكرات التى تقام لطلبة الجامعات والتى تدوم لفترات طويلة ، إذ أن الاحتكاك المتصل بين الطالب والموجهين من أساتذته بالجامعة يقرب بين الطرفين ، ويجعل الفهم والتفاهم ممكنا ويسيراً ، ويجعل التوجيه أكثر فائدة وأسرع أثراً . وفى مثل هذا الجو ، تظهر الآراء القيمة والأفكار النيرة التى لا تظهر بسهولة داخل جدران الجامعة . فالمناقشات الحرة غـــير المغرضة ، وغير المحددة بوقت معين ، ولا بمنهج معين ، والتى لا تؤدى إلى امتحان معين ، والتى فيها تحتك الآراء بعضها ببعض، وتعطى فيها الفرص المتعادلة للجميع، من شأنها أن تنمى فى الطلبة صفات حميدة ومن شأنها أن تنتهى بنتائج قيمة . ولأضرب لذلك بعض الأمثلة .

ففى أحد المعسكرات الصيفية التى حضرها أكثر من ثلثمائة طالب من الجامعات المصرية ، على ثلاث فترات ، مائة فى كل فترة ، قرر المعسكرون أن يكون موضوع المناقشة لفترة أسبوعين هو « مصر الغد » ، وما يتمنون أن تكون عليه الحال والوسائل التى تؤدى إلى تحقيق الأهداف . وقسم الطلبة أنفسهم إلى أربع لجان، لجنة لبحث الحالة الصحية وأخرى تعليمية وثالثة اجتماعية ورابعة لبحث الحالة الاقتصادية، ما هى عليه ، وما يجب أن تكون ، وما يمكن عمله فى حدود الإمكانيات الموجودة والتى يمكن أن توجد. واندمج فى حلقات المناقشة بين الطلبة موجهون لهم من الأساتذة، ولكنهم لم يكونوا هنا محاضرين كما تعودوا داخل الجامعة، بل كانوا مساهمين فى المناقشات التى قصد أن تكون فى جو يتمتع بحرية التفكير والإخلاص التام ، فكان جوا ممتعا للجميع ، ارتفع مستوى المناقشات إلى أبعد الحدود حتى كان الزائر يدهش لعدم الوصول إلى مثل هذه المستويات أو إلى مستويات قريبة منها داخل الجامعة ، مع أن الخامات هى نفسها لم تتغير، الطلبة هم أنفسهم .والأساتذة هم أنفسهم. واضح أن العامل الهام هنا والذى طرأ عليه التغيير هو الجو الديمقراطى والمجال الطبيعى الحر الخالى من كل شيء

مصطنع، هذا الجو جعل كل طالب ينظر إلى نفسه على أنه مصلح اجتماعى مسئول عن هذا البلد وعن مستقبله، وجعله يعصر ذهنه وقلبه للنهوض بهذا البلد. فخرجوا فى نهاية كل فترة بآراء كان البعض يظن أنها ليست عملية، ولكننا نرى الآن كثيراً من المشروعات القومية الضخمة تقوم على أسس لا تبعد كثيراً عن تلك التى وصل إليها الطلبة.

فاقترحوا من بين ما اقترحوه مشروعا لتحـــديد الملكية ومشروعا للضرائب التصاعدية ومشروعات اقتصادية عديدة، منها خطة لتنفيذ مشروع السد العالى واستغلال المناجم وإدخال صناعات مختلفة فى المدن وفى الريف، كما اقترحوا بعض النظم التى من شأنها أن تنسق الجهود المختلفة التى تبذل لخدمة الريف بحيث تجعل منها وحدة متكاملة. واقترحوا استغلال أبنية المدارس لخدمة البيئة المحلية بحيث تصبح مراكز لإشعاع النور بين الكبار والصغار على السواء، وبين الآباء والأمهات. كما اقترحوا فى النواحى الصحية مشروعات تجمع بين مزايا التأمين الصحى ونظام التأميم بحسب ما تسمح إمكانياتنا المحلية، واقترحوا تعديلات هامة على البرامج التى يدرسها طالب الطب والتى شعروا بحاجة ماسة إليها: وعلى رأس هذه الاقتراحات ضرورة دراسة علم النفس حتى يستطيع الطبيب أن يؤدى رسالته الاجتماعية السامية على وجه أصح وأكمل. كما اقترحوا بعض الخطوط العريضة لتنفيذ كل هذه المشروعات بعد استيفاء دراستها دراسة دقيقة عميقة شاملة.

ومع ذلك، فلم تكن هذه النتائج السارة هى كل ما كنا نرجوه من وراء مثل هذه المعسكرات، بل إن النتائج فى حد ذاتها لم تكن هدفا رئيسياً، وكان الأهم من ذلك فى نظرنا هو تعويد الطلبة بعض العادات المفيدة كطريقة التفكير، وأسلوب المناقشة، واحترام آراء الغير، والتشجع فى إبداء الرأى بطريقة لبقة واضحة وكان غرضنا أن يسود هذا الجو روح طيبة وأن يستثار الوعى الاجتماعى ويكون الطلبة اتجاهات نفسية سليمة على أن ينقلها كل منهم إلى كل من يتصل به فى بيئته سواء فى الأسرة أو الحى الذى يسكن فيه، أو القرية التى ينتمى إليها أو فى الكلية التى يدرس بها، أو فى النادى الذى يرتاده أو فى أى مجتمع آخر يتصل به.

فالشىء المهم إذن هو أسلوب التفكير العلمى، والتكوين الاجتماعى والروح الرياضى الذى يجعل الفرد يعيش فى وسط الجماعة عيشة راضـــية، يؤدى ما عليه من واجبات ويعرف ما عليه من حقوق فى ساحات اللعب وفى حفلات السمر وفى حلقات المناقشة فيفيد ويستفيد.

وإننا لا نتوقع بقاء أثر مثل هذه الفترة القصيرة على الطالب أزمانا طويلة مالم تتابع مثل هذه الجهود فى داخل جدران الجامعة ، وأن نعمل إلى الوصول إلى أحسن ماتسمح لنا به الامكانيات الموجودة فعلا ، والتى قد لا يسهل تغيير الكثير منهـا . فهناك الأعداد الضخمة للطلبة فى الكليات قد تكون عائقا كبيراً يحول دون اتصال الأستاذ بالطلبة . وهناك الملاعب المحدودة التى لاتسمح لكل طالب بأن يأخذ نصيبه فى هذه الناحية ، وهناك المكتبات التى تقصر عن اشباع رغبات القراء وهى عديدة إلى غير ذلك من العوائق .

هذه الصعوبات وغيرها يستطيع الطلبة أنفسهم أن يتغلبوا على جزء كبير منها إذا توافرت النية الطيبة وقدروا هم أنفسهم بعض العقبات التى تقف فى سبيل المسئولين بالجامعة . فاذا أشعرناهم بأنهم أصحاب الشأن فى هذه الشركة التعاونية ، فباقتراض أن لكل فرد منا سواء كان طالباً أو أستاذاً سهم واحد فى هذه الكلية أو الجامعة ، فلديهم آلاف الأسهم فى الوقت الذى لدينا فيه نسبة ضئيلة جداً ، وإذا أشعرناهم أننا على استعداد للتعاون معهم — وهم الأعضاء المؤسسون — إذا رغبوا فى مساعدتنا ، وفى الوقت الذى نكون فيه واثقين من رغبتهم فى خدمة أنفسهم . هنا تظهر الروح التعاونية ، وهنا يقف الطلبة مواقف إيجابية فعالة بدلا من الوقوف فى موقف المتفرج الناقد المتذمر المتحدى .

هذا الاتجاه الذى نرجوه يحتاج فى الواقع إلى إعداد مبكر لهؤلاء الشبان ، إعداد فى المدرسة الثانوية بل فى المرحلة الاولى . فمنذ الطفولة المبكرة نستطيع أن نعد الطفل إعداداً شاملا ، وأن نساعدة على اكتساب عادات خلقية واجتماعية طيبة . وذلك يتطلب تعاونا تاما بين جميع المسئولين عن تنشئة الأطفال وتربيتهم ليكونوا رجالا نافعين لأنفسهم ولأوطانهم .

هذا ما أود أن ألفت نظر المربى إليه فى أى مرحلة من مراحل التعليم ، فتوجيه شباب الجامعة مسئول عنه أيضاً معلم المرحلة الاولى . وإن هذا لايعفى مدرس الجامعة، ولم اقصد أن أجد له مخرجا ، بل على العكس ، إن مسئولياته تتضاعف وتتضاعف فى هذه الآونة . وإننا لن نقف مكتوفى الايدى فى الجامعة . بل إننا نستطيع أن نعمل ،وان نعمل كثيراً طالما علمنا أن هناك أملا كبيراً من بذل الجهد . فى إعداد قادة اجتماعيين لمصر الغد .

الاتجاهات النفسية فى التربية الجنسية

للدكتور ابراهيم حافظ عبد الحليم
المدرس بمعهد التربية العالى للمعلمين بالاسكندرية

إن تكوين الاتجاهات الصالحة من الدعائم الأساسية التى تقوم عليها التربية الحديثة . وتهدف التربية الجنسية باعتبارها جانبا من جوانب التربية العامة إلى أن تنمى لدى الناشئين الاتجاهات المرغوب فيها نحو أفراد الجنس الآخر ، ونحو مايجب أن يقوم بين الجنسين من علاقات مختلفة كالصداقة والزواج والاشتراك فى العمل والنشاط السياسى والاجتماعى وضروب الترويح المختلفة .

والاتجاهات النفسية بصفة عامة ، استعدادات تكتسب عن طريق مايمر به الفرد من خبرات . وتتبلور تلك الخبرات بالتدريج حتى تتخذ صورا ثابتة نسبيا تؤثر فى سلوك الفرد وعلاقاته بالناس ونظرته إلى الحياة . فهى تبدأ على صورة اتجاهات جزئية مشتتة متفرقة ثم لا تلبث تلك الاتجاهات أن تتآلف وتترابط وتتماسك شأنها فى ذلك شأن سائر سمات الشخصية .

وإن المتأمل فى حياتنا الاجتماعية ليلحظ أن المجتمع المصرى يمر بفترة انتقال تتميز بتضارب واضح فى القيم والمعايير ، مما أدى إلى تنافر سافر فى الاتجاهات إذ أنها تتخذ من هذه القيم والمعايير نواة تنمو حولها وتتبلور ، ويرجع ذلك إلى تشابك طائفة من المؤثرات الدينية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى تعمل على تشكيل الشخصية المصرية والتى تؤثر فى الطفل عن طريق الأبوين والمدرسة والكتب والصحف والراديو والسينما وغيرها . فقد ظل المجتمع المصرى مدة طويلة واقعا تحت تأثير تيارين قويين من تيارات الحضارة، أحدهما تيار الحضارة الشرقية التقليدية وما تتسم به من تعلق بالقيم الروحية والنزعة الصوفية ، وثانيهما تيار الحضارة الغربية التى تغلب عليها الروح الواقعية العملية المادية . ولا يزال الصراع بين هذين التيارين قائما حتى اليوم . ويتجلى تنافر الاتجاهات التى أسفر عنها هذا الصراع فيما نشاهده من تنازع موصول بين الجيل القديم والجيل الجديد حيث يحاول الجيل

القديم التزام التزمت والمحافظة والتعلق بكل ماهو تقليدى فى مختلف أساليب الحياة ، بينما يدأب الجيـــل الجديد فى سعيه وراء التجديد والتحرر والانطلاق من أغلال التقاليد القديمة ومجاراة التطور الاجتماعى.

ولقد كانت العلاقات بين الجنسين منذ أقدم العصور من أهم العلاقات البشرية وأشدها عموما . وهى تشتق أهميتها من التمييز الاساسى بين الذكر والانثى ، ذلك التمييز الجوهرى الذى قامت عليه أولى صور التنظيم الاجتماعى ، كما اتخذ معيارا لتنظيم السلوك الاجتماعى . فانقسام الناس إلى ذكور وإناث يؤثر فى الحياة الاجتماعيـــة بطريقين :

أولا : يفضى إلى ظهور ضروب معينة من العلاقات يترتب عليها حقوق وواجبات ذات طابع خاص .

وثانيا : يقسم كل جماعة إلى طائفتين هما طائفة الذكور وطائفة الإناث ، وتشغل كل من هاتين الطائفتين فى المجتمع مركزا قانونيا وأخلاقيا معينا .

ومهما أوغلنا فى تتبعنا لأصول الحياة الاجتماعية فإننا نجد دائما صورة من صور تنظيم العلاقات بين الجنسين . وإذا نظرنا إلى الخطوط العامة للتطور الاجتماعى لوجدنا أن كلا من مركز الرجل والمرأة قد مر بتطورات مختلفة ، بتأثير مجموعة كبيرة من المؤثرات والقوى الاجتماعية . فقد ظلت النساء حينا طويلا من الدهر جماعة تعزلها عن الرجال حدود صارمة من التقاليد والوظيفة الاجتماعية . ولا زال مركز المرأة منحطا حتى الآن فى كثير من المجتمعات ، ولكن عجلة التطور الاجتماعى دفعت فيما دفعت مركز المرأة فى المجتمع فسمت به تدريجيا حتى اقترب ، أو كاد ، من مركز الرجل فى الدول المتحضرة وذلك نتيجة لتطور الأفكار التقليدية عن القيم الإنسانية من ناحية ، والتطور الاقتصادى والصناعى من ناحية أخرى .

ولم يكن جوهر التطور الاجتماعى ليتمثل بطبيعة الحـال فى مظاهر السلوك الخارجية ، بل فى التغيرات الأساسية التى طرأت على اتجاهات الأفراد نحو العلاقات العامة والخاصة بين الجنسين فى شتى صورها ومظاهرها .

والتربية الجنسية كما أشرنا من قبل — تهدف أساسا إلى إعداد الناشئين إعدادا يساعدهم على حسن التكيف فى حياتهم الجنسية بوجه عام وحياتهم فى الأسرة بوجه خاص .

وبذلك ينصب جانب كبير منها على العلاقات بين الجنسين إذ تعمل على مساعدة الأفراد على أن يدركوا أن هذه العلاقات ينبغى أن تكون قائمة على الاحترام الصادق لأفراد الجنس الآخر ، وعلى أن يشعر كل منهم بالفخر لانتمائه لهذا الجنس أو ذاك والنظر فى الوقت نفسه بعين التقدير إلى قدرات أفراد الجنس الآخر ومزاياهم .

ومثل هذه الأهداف لا يتسنى تحقيقها إلا بتبين الاتجاهات السائدة فى المجتمع والعوامل التى تؤثر فيها ، ومن ثم يكون تصميم المناهج العملية للتربية الجنسية على أساس علمى سليم .

وقد تبين من بحث أجريناه على طائفة كبيرة من الشباب المتعلم من كلا الجنسين فى مصر ، أن هناك عدة « عوامل » أساسية يعزى إليها اختلاف الاتجاهات فيما يتعلق بالعلاقات بين الجنسين . ويمكن تلخيص هذه العوامل فيما يأتى :

(١) هناك اتجاه عام نحو التحرر والتقدم (أو التزمت والرجعية) ، وهذا الاتجاه عبارة عن نزعة عامة لدى الفرد تجعله يميل إلى التحرر من سلطان الأفكار التقليدية المفروضة والعادات القديمة والاستجابة لتيار التطور الاجتماعى وذلك فيما يتعلق بجميع مظاهر العلاقات بين الجنسين : كاختلاط الجنسين ، والعلاقات الجنسية قبل الزواج ، ومشكلات الزواج ، والطلاق وتعدد الزوجات وممارسة المرأة للوظائف العامة وتعليم الفتيات وحقوق النساء السياسية ... الخ . وذلك الاتجاه شبيه بالذكاء من ناحية اعتباره « عاملا عاما » يدخل فى مختلف العمليات العقلية بدرجات متفاوتة . كما أن وجوده يتأيد فى الحياة الواقعية مما نشاهده من أن بعض الناس تغلب عليهم نزعة تقدمية عامة تظهر آثارها باستمرار فى سلوكهم وآرائهم المتصلة بهذه النواحى جميعاً ، فتراهم يهاجمون الفلسفات التقليدية المتعارف عليها ، ويكافحون فى سبيل تطوير الوظيفة الاجتماعية للمرأة ، ويقاومون كل محاولة ترمى إلى تمييز أحد الجنسين على الآخر بينما يكشف فريق آخر عداء سافر موصول لكل تغيير فى هذا الميدان ، فينكرون على البنات حقهن فى المساواة بالبنين فى فرص التعليم ، ويستنكرون كل صور اختلاط الجنسين أو سفور النساء ، كما يؤيدون حرمان المرأة من حق الاشتغال بالأعمال العامة والاشتراك فى السياسة وما شابه ذلك .

وهذا الاتجاه العام وإن كان بالغ الأثر ، أو على وجه التحديد أبلغ العوامل أثراً ، فيما نلاحظه من فروق فى اتجاهات الأفراد ، إلا أنه ليس العامل الوحيد ، بل هناك

عوامل أخرى أشد تخصصا وقد يقل تأثيرها مجتمعة عن تأثير العامل العام ، وهى شبيهة بالعوامل الطائفية المعروفة فى الناحية الإدراكية . فإذا أبعدنا أثر الإتجاه العام (ويتم ذلك فى البحوث بطرق إحصائية معينة) وجدنا ما يأتى :

(٢) ينقسم التحرريون أو التقدميون (وكذلك الرجعيون المحافظون) إلى فئتين إحداهما تكون أشد تحررا (أو رجعية) فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة برفع مستوى المرأة من المستوى المنحط القديم إلى مستوى إنسانى معقول ، بينما ينصب معظم اهتمام الفئة الأخرى على مساواة المرأة بالرجـــل مساواة فعلية فى الحقوق والواجبات . فمحور التأكيد بين الفئتين يكاد يتراوح بين السلبية والإيجابية . وهذا التمييز على دقته يستند إلى التطور التاريخى لعلاقة الرجل بالمرأة . فقد بدأت حركة تحرير المرأة على صورة تمـــرد على السلطان المطلق للرجل وإخضاع المرأة ومعاملتها كما لو كانت من سقط المتاع ، أى كفاحا من أجل تحرير المرأة من عبودية الرجل والاعتراف بحقها فى حسن المعاملة والاحترام والتقدير دون إصرار صريح على منحها حقوقاً إيجابية تتساوى بها مع الرجل من حيث الوظيفة الاجتماعية ، وهذان الجانبان وإن كانا من الناحية التاريخية يبدوان كما لو كانا طورين متعاقبين بمعنى أن الاول يعتبر تمهيدا طبيعيا للثانى ، إلا أننا نلاحظ أنهما لم يكونا فى يوم من الايام واضحى الحدود تأبى الانفصال ، بل الأرجح أن تحقيق الطور الثانى أفضى إلى نتائج غير متوقعة ، فقد أحست كثير من النساء أن المساواة الجديدة وما ترتب عليها من مسؤليات كانت سبباً فى حرمانهن من كثير من السعادة البيتية التى كانت مطمحاً أساسياً من مطامحهن . كذلك شعر نفر من أشد المتحمسين للدفاع عن حقوق المرأة بأن هذه المساواة أفقدت المرأة كثيراً من أنوثتها ورقتها وغير ذلك من الصفات التى يقدرها الذكر فى الأنثى ، فترتب على ذلك نوع من النكوص الفكرى والقناعة بالوقوف عند الطور الأول من التطور مما يفسر انشطار الاتجاهات إلى الشطرين الذين أشرنا إليهما .

(٣) ويظهر بعد ذلك انقسام جـديد فى كل من الاتجاهات التقدمية والرجعية حيث ينقسم المتحررون — كما ينقسم الرجعيون مرة أخـــرى إلى فئتين يتميز تحرر إحداهما (أو رجعيته) بانصبابه على النواحى الجنسية والزواجية أكثر من انصبابه على النواحى السياسية والاجتماعية الاخرى . أما الفئة الثانية فعلى العكس من ذلك إذ أن تأييدها لاختلاط الجنسـين وحق الشباب فى التجربة الجنسية قبل الزواج وعدم

تدخل الآبوين فى اختيار أبنائهم وبناتهم لزوجاتهم وأزواجهن ، وتشجيع مساواة الزوج والزوجة فى الحقوق والواجبات ، هذا التأييد يكون عند هذه الفئة أضعف من تأييدها لحق المرأة فى ممارسة الوظائف العامة والاشتراك فى الحياة السياسية وغير ذلك من النواحى التى لايعتبر العنصر الجنسى أساسياً فيها .

(٤) ويأتى بعد ذلك انقسام ثنائى آخر فئتاه هما التقدميون (أو المتزمتون) فى النواحى التى تخضع لأحكام وتقويمات دينيـة أو أخلاقية كالعلاقات الجنسية وأمور الزواج والطلاق والتوريث ومعاملة المرأة كإنسان أو كائن أخلاقى ، والتقدميون فى النواحى التى تسيطر عليها الاعتبارات العملية أو الواقعية كمشكلات تعليم الفتيات وحق المرأة فى الوظائف والحياة النيابية .

ويجمل القول أن اتجاهات الأفراد إنما تتحدد بتأثير هذه العوامل مجتمعة أى أنها محصلة لهذه العوامل . ومعنى هذا من الناحية التطبيقية أننا إذا شئنا العمل على تكوين اتجاهات سليمة لدى الناشئين نحو العـلاقات بين الجنسين فلا بد أن ندخل مثل هذه النتائج فى اعتبارنا . ويتبقى على علماء الاجتماع الكشف عن اتجاه التطور الاجتماعى وخط سيره ، وعلى المشتغلين بفلسفة التربية أن يحددوا فى ضوء ذلك الاتجاهات المرغوب فى تنميتها . وفى ضـوء ذلك كله تستطيع التربيـة تحقيق غاياتها بصورة مثمرة وعلى أساس سليم .

يسر صحيفة التربية

أن تقدم للقراء المهتمين بالتربية وعلم النفس الاجتماعى العدد الأول من المجلد الثامن

للصحيفة الدولية للعلوم الاجتماعية

International Social Science Bulletin, Vol. VII, No. 1.

وإليكم بعض ما يحتويه هذا العدد :

القسم الأول : ويحتوى ثمانية بحوث ألقيت فى المؤتمر الدولى الرابع عشر لعلم النفس بمدينة مونتريال فى يونيــــة سنة ١٩٥٤ وقد قدم لهذه البحوث الدكتور أوتو كلينبرج Dr. Otto Klineberg

ومن بين هذه البحوث ما يأتى : —

Socialization and Identification	By Daniel Lagache.
Socio Metric Studies	By Elprede Hohn.
Socio-economic Background of Personality	By Hielde Himmelweit.
Personal contact in school	By H.E.O. James.
Teaching and Searning in Cross Cultural Evaluation	By Sippit & Watson.

ويتلو هذا القسم ، تقرير من الأستاذ لانجفيلد Dr. H.S. Langfeld. عن المؤتمر وسير العمل به .

وقد اتبع هذا التقرير ببيان عن أهم مراكز البحث الاجتماعى فى العـالم سواء أكان هذا فى أمريكا أم فى أوروبا .

وختم الجزء الأول بأهم المراجع فى هذا الميدان .

أما القسم الثانى : فيتناول أربع موضوعات أولها خلاصـة ما جرى فى حلقة الدراسات التى عقدت عقب مؤتمر مونتريال والتى تناولت تدريس علم النفس الاجتماعى كما يجب أن يكون .

وثانيها تقرير عن أثر التصنيع فى حياة الأفريقيين فى الجزء الجنوبى من الصحراء الكبرى . وقد أعده داريل فورد Darryl Forde

وثالثهـا تقرير عن وظيفة يونسكو فى إنمـاء تدريس العلوم الاجتماعية .

وقد اتبع هذا ببيان عن المجلات وبعرض للكتب ، وبإعلان بعض المؤتمرات .

وقد ختم الجزء الثانى بمقال للأستاذ ليو مولان Leo Moulin عن التطور فى معنى كلمة الفردية Individualism .

ويمكن الحصول على هذا المجلد وعلى غيره من منشورات اليونسكو

من مكتبة النهضة المصرية ٩ شارع عدلى بالقاهرة

ثمن العـدد : دولار واحد ؛ ست شلنات ؛ ٣٠٠ فرنك ؛ (أو ما يساويها بالعملة المصرية)

الإشتراكات : ثلاث دولارات ونصف ؛ واحد وعشرون شلنا ؛ ألف فرنك فى السنة ؛ (أو ما يساويها بالعملة المصرية)

المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية

للدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

المواد الاجتماعية هى تلك المواد الدراسية التى تبحث فى الانسان من حيث هو كائن اجتماعى . وهى تعالج كيف حل الإنسان مشكلاته الخاصة بارضـــاء حاجاته الطبيعية كالطعام والملبس والمأوى ، أى علاقاته بالبيئة الطبيعية التى يعيش عليها . كما تعالج المشكلات المترتبة على معيشة الناس بعضهم مع بعض فى جماعات ، أى علاقات الانسان بأخيه الانسان ، سواء أكانت هذه الأخوة قريبةفى حدود الأسرة أوالأمة أو بعيدةحين تختلفالأوطان . وماذا يحدثإذا تضاربت المصالح. فالمواد الاجتماعية تدرس كيف يتحكم الانسان فى بيئته الطبيعيةوبيئته الاجتماعية وهو يحاول أنيعيش بين غيره من الناس فى هذه الأرض . فالحوادث التى أحدثها الانسان والحقائق التى توصل اليها وهو يقوم بجهاده الأكبر مع بيئته ومع غيره من الناس تدخل كلها فى دائرة المواد الاجتماعية .

وهذه المواد تقوم على دراسة العلاقات — علاقة الانسان مع بيئته الطبيعية سواء أكانت غير عضوية ، كالأرض سطحها وباطنها . والهواء والتربةوالماء والمعادن والمناخ ، أو كانت عضوية كالنبات والحيوان والسمك والطيور . وعلاقته بغيرهمن بنى آدم فرادى وجماعات أصدقاء وأعداء . والعلاقات المتشعبة بين النوعين . وكل ما اخترعه وهو يدبر كل هذه العلاقات من نظم وقوانين وعادات وتقاليد وأجهزة وأدوات .

وليس الأمر بهذا الاتساع فى حالة تلاميذ المدرسة الابتدائية لأن العلم الانسانى على مستويات، وموضوع المواد الاجتماعية فى المدرسة الإبتدائية هو المشكلات التى تخص سنا معينة فى بيئة محدودة . فهو الحاضر فى البيئة المباشرة ولا يأتى الماضى إلا بقدر ما يفسر الحاضر، ولا تأتى البيئات البعيدة إلا على سبيل الموازنة والمقارنة .

أهداف تدريس المواد الاجتماعية ووظيفتها :

والأهداف التى ترمى اليها دراسة المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية منها ما يتعلق بالمعرفة والفهم والتذوق كمساعدة التلميذ على فهم البيئة الطبيعية المباشرة التى يشارك فى نشاطها فى حاضر حياته ومستقبلها . وفهم طريقة الحياة فى المجتمع الذى ينتمى اليه وتذوق الخدمات التى يحصل الفرد عليها من هذا المجتمع وتقدير أهمية العاملين على هذه الخدمات . ثم مد هذا الفهم والتذوق والتقدير إلى ماوراء حدود البيئة المباشرة بالقدر الذى تسمح به قدرات التلاميذ . ومن الأهداف مايتعلق بتقرير بعض الاتجاهات العقلية كقبول التطور والتغير فى الحياة الاجتماعية والميل إلى المساهمة فى التقدم الناشىء عنهما كالشعور بالولاء للجماعة وللوطن وتقبل المسئوليات المترتبة على هذا الولاء .

ومعنى هذا أن وظيفة تعليم المواد الاجتماعية هى تحقيق النمو الاجتماعى فى الجيل الناشىء من المواطنين — أى تحقيق النمو المتعلق بكفاية التلميذ كعضو فى جماعة . ومع أن وظيفة التربية كلها هى تحقيق هذا النمو إلا أن المواد الاجتماعية هى المسئولة مباشرة بحكم طبيعتها عن تحقيق الفهم الاجتماعى والادراك الاجتماعى والمعرفة الاجتماعية وهى جميعا مقومات السلوك الاجتماعى الطيب .

طبيعة النمو الاجتماعى :

يستمد الانسان صفته الاجتماعية من معيشته مع غيره فى ثقافة معينة يتشرب مايسود فيها من عادات وتقاليد ولغة وطريقة عمل . ويكتسب الفرد صفته الاجتماعية ملونة بصفة الجماعة وصفة الثقافة التى يتربى فيها . ولو تربى طفل آدمى بعيدا عن بنى آدم ومدنيتهم لما كان له من صفات الانسان إلا شكله الظاهرى .

وللنمو الاجتماعى ناحيتان يتحقق عن طريقهما : الأولى التحول من الاعتماد على الغير إلى الاستقلال والاعتماد على النفس . فالطفل فى أول نشأته يكون معتمدا على من حوله تمام الاعتماد ثم يأخذ فى الاستقلال عنهم والاعتماد على نفسه فى قضاء حاجاته كلما زاد نموه الاجتماعى . والثانى التحول من تركز اهتمام الفرد وتفكيره فى نفسه إلى الاهتمام بغيره والتفكير فيه واعتبار مصلحته . فالطفل يقيس كل شىء بمقياس مصلحته

هو فنفسه هى وحدها موضع الاهتمام ثم يأخذ فى اعتبار مصالح الآخرين والاهتمام بهم بالتدريج كلما زاد نموه الاجتماعى. هذان هما المحوران اللذان يدور عليهما النمو الاجتماعى. ويقاس نمو أى فرد من الناحية الاجتماعية بمقدار ابتعاده عن الاعتماد على الغير والاهتمام بالنفس وقربه من الاستقلال ومراعاة الآخرين. وهناك دائما صراع بين الاتجاهين وجمع لهما ومحاولة للتوفيق بينهما، ووظيفة النمو الاجتماعى هو أن تغلب الغيرية على الأنانية والايثار على الأثرة.

والوسائل التى تؤدى إلى تحقيق هذا النمـــو الاجتماعى هى: أولا اعتياد تحمل المسئولية وثانيا التدرب على تمييز أغراض الجماعة والمشاركة فى وضع الخطط لتحقيقها وفى تنفيذ هـذه الخطط. والمدار فى هـذا هو على الاشـــتراك العملى فى مواقف الحياة — ذلك الاشـــتراك العملى الذى يؤدى إلى إدراك القيم وتكوين السلوك المحقق لها.

الخبرات التى تؤدى إلى النمو الاجتماعى:

والخبرات التى تؤدى إلى النمو الاجتماعى المنشود متعددة ننتظمها فى ثلاثة أنواع:

١ — خبرات تتعلق بالحياة الاجتماعية فى المدرسة. ومن أمثلة ذلك: المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة. المحافظة على المواد والأدوات التى تستعمل فى الرسم والأشغال — الحصول على هذه المواد مما ينبت أو يوجد فى البيئة. العناية بحديقة المدرسة أو بزهورها أن كانت موجودة أو ايجادها إذا لم تكن. الدخول إلى الفصول وتسلم وجبة الغذاء بنظام. انتخاب لجان من التلاميذ للاشتراك فى الأعمال المختلفة. عمل خطة لنشاط معين كالقيام برحلة. حصر غياب التلاميذ ومعالجة كثيرى التغيب من التلاميذ. جمع الاعانات من التلاميذ أو توزيعها عليهم.

مثل هذا النشاط إذا اشترك فيه التلاميذ يؤدى إلى تعويدهم تحمـل المسئولية والعمل لأهداف جماعية. على أن مجرد اشتراك التلميذ فى هذا النشاط لا يؤدى من تلقاء نفسه إلى شىء من هذا. بل يشترط أن يوجـه التلميذ إلى ملاحظة المشكلات والشعور بها، فقد توجد المشكلة ويسير التلميذ وسط المتحدثين فيها دون أن يشعر هو شعورا حقيقيا بوجودها وبوجوب حلها. فأول خطوة هى الشعور القوى بالمشكلة والرغبة القوية فى حلها. ثم يجب أن يشترك التلميذ اشتراكا فعليا فى معالجة الموضوع

بابداء الرأى ونقد آراء الآخرين مع بيان ما يؤيد رأيه والأسباب التى دعته إلى معارضة رأى آخر بحيث أنه متى اتخذ قرار فى أمر يجب أن تكون أسبابه واضحة عند التلاميذ وكذلك اضرار عدم الأخذ به . فليس المهم إذن الاشتراك فى النشاط الاجتماعى بل الشعور الواضح بخطوات هذا النشاط وبالحكمة فى هذا النوع من معالجة المسائل وشعور التلميذ بأنه فرد فى جماعة يؤدى نشاطه المحدود بالاضافة إلى نشاط غيره إلى فائدة الجميع . واشتراك التلميذ فى هذا النشاط الاجتماعى بالمدرسة يعوده تحمل المسئولية والاعتماد على النفس واعتبار مصالح الغير ، كما يعلمه اتخاذ أغراض لنشاطه خارجة عن محيط غاياته الذاتية الانانية ،ويعلمه تبنى غايات الجماعة ويكون فيه مهارة الاختيار بين أوجه متعددة للسلوك على أساس قيم تكونت مفاهيمها فى نفسه عن طريق الخبرة والممارسة .

٢ ــ خبرات متعلقة بالجماعات المدرسية والمشروعات والألعاب الرياضية . ومعروف ما يترتب على الرياضة إذا احسن توجيه التلاميذ فى نشاطها من اشاعة روح الصداقة وتكوين الروح الرياضية فى قبول الهزيمة بغير بغض أو ثورة مع الجد والمثابرة لاحراز النصر ، وفى قبول الانتصار بسرور منعش للتنفس فى غير مازهو أو تكبر أو افتخار أو اذلال للمهزومين . وفى الرياضة أيضا فناء تلقائى للفرد فى أغراض الجماعة مع شعوره بأهميته وأهمية مجهوده، وأن غرض الجماعة هو غرضه الشخصى بعد أن تجرد من أنانيته وأثرته وبعد أن تجرد اهتمامه من دائرة النفس الضيقة . وفيها أيضا فرص لتكوين عادة التعاون والمهارة فى العمل مع الآخرين كفريق وما يتصل بهذا من المران على الزعامة والتبعية جميعا .

وفى النشاط الاجتماعى الانتاجى كتدبير رحلة والقيام بها أو عمل نموذج للاقليم فى حديقة المدرسة أو اعداد حفلة وتنفيذها فرص كثيرة لتحرر التلميذ من ذاته واعتبار غيره واعتماده على نفسه فى تحقيق خير لنفسه وللمجموع .

على أن كل هذا مشروط بحسن التوجيه وضمان فهم التلميذ لما يعمل وشعــــوره بأهمية القيم التى تريد أن يسفر النشاط عن تقريرها فى نفسه . وأكرر هنا أن الاشتراك فى نفسه لا يحقق شيئا فقد يكون اشتراكا آليا وقد يكون اشتراكا همجيا أى يكون الفرد فيه منساقا مع غيره بقوة دفع الجماعة دون تمييز أو تفكير من جانبه وانمـــــا

المدار هو على شعور التلميذ بما يعمل وتذوقه لقيمة كل طريقة للتفكير وكل طريقة خاصة للعمل وكل خاصية من خصائص السلوك .

٣ — خبرات تتعلق بفهم البيئة الطبيعية والاجتماعية . ويتصل بها فهم مقومات البيئة ومقومات الجماعة التى يشاركها التلميذ المعيشة فى البيئة وادراك مشكلات هذه الجماعة وكيف أن عاداتها وطرقها الحاضرة هى نتيجة الماضى وأن العملية مستمرة . ومن أمثلة ما يعرض للتلاميذ من هذا : لماذا تتغير درجة حرارة الجو فى الفصول المختلفة . كيف نقيس درجة الحرارة ، وما سبب نزول المطر ولماذا ينزل فى موسم معين . لماذا يتغير لون مياه النيل وحجمها . لماذا تزرع بلدتنا الأرز أو القصب دون غيره . وكيف نحصل على ملابسنا وأين تصنع . ماسبب تسمية قريتنا بهذا الاسم . من بنى هذا الأثر الموجود بها . فى أى عصر عاش . فى أى عصر عاش ولى القرية الشيخ فلان وما مآثره . ما الخدمات التى يؤديها العمدة أو شيخ البلد أو ساعى البريد أو الخفير . وما سبب هذه العطلة وما مناسبة ذلك العيد . ما وظيفـة المسجد وما معنى حلقة الذكر ولماذا هذه العادة أو ذلك التقليد .

كل هذه الأسئلة تخطر لتلميذ المدرسة الإبتدائية وكلها يمكن أن تؤدى إلى خبرات تحقق فهمه لبيئته الطبيعية والاجتماعية وتزوده ببعض الحقائق عنهـــا وتزوده بصرا بأحوالها .

موضع المواد الاجتماعية من الخبرات التى تؤدى إلى النمو الاجتماعى :

إذا رجعنا إلى الخبرات السابقة بأنواعها الثلاثة وجدنا أن نوعا واحدا منها هو الذى يمكن أن يسمى مواد اجتماعية بالمعنى المدرسى المألوف ، لأن الخبرات الاجتماعية والرياضية الانتاجية الاجتماعية لا تدخل فى عداد المواد الاجتماعية وان دخلت فى عداد التربية الاجتماعية . ومعنى هذا أن التربية الاجتماعية أو تحقيق النمو الاجتماعى فى المدرسة الابتدائية لا يمكن أن يكون قاصراً على مادة بعينها أو مجموعة من المواد بذاتها حتى ولو كانت المواد الاجتماعية .

وهذا من طبيعة الأشياء فنحن فى هذه المرحلة الأولى من التعليم لا نعلم المواد

الدراسية كفايات فى ذاتها ولكن كوسائل لاعداد المواطن وتوجيه نموه . ومدار التربية فى هذه المرحلة ليست المواد الدراسية ولكن أنواع النمو . والمهم تحقيق النمو بمختلف الوسائل العملى منها والعلمى دون أن يكون هناك خط فاصل بين النوعين لأن المدار هو على استمرارهما وتفاعلهما .

ولبيان ذلك نذكر أن دراسة المواد الاجتماعية فى التعليم الابتدائى مقصورة على السنتين الخامسة والسادسة فهل معنى هذا أن الطفل قبل السنة الخامسة ليس فى حاجة إلى تربية اجتماعية أو من غير الممكن معالجة النمو الاجتماعى فيه ؟ والجواب لا يكون إلا بالنفى . لأن النمو الاجتماعى يبدأ منذ ولادة الطفل ، ولكن قد تكون دراسة المواد الاجتماعية بمعناها المدرسى حملا ليس من الحكمة القاؤة على الأطفال قبل سن التاسعة أو العاشرة . ومن ثم كانت التربية الاجتماعية عن طريق الخبرات العملية والمشاركة الفعلية فى الحياة المدرسية أجدى عليهم .

أما المواد الاجتماعية فلا تكون فى حالتهم غير مكان يزار أو شىء يفحص أو منظر يمثل أو أغنية تنشد أو أثر يزار . وهناك فرق بين أن يسأل طفل فى السنة الأولى أو الثانية الابتدائية عن عمل العمدة أو المكان الذى أتى منه الجندى إلى القرية فيجاب عن سؤاله بكلام بسيط ، وبين أن يدرس عمل العمدة فى مقرر التربية الوطنية فى السنة الخامسة فيعرف علاقة العمدة بضابط البوليس والمركز والمديرية ووزارة الداخلية ويعالج الجهاز الحكومى كله .

فإذا تقدمت بالتلميذ سنو المدرسة الابتدائية أضيفت المواد الاجتماعية إلى ما كان مستخدما من قبل من وسائل التربية الاجتماعية . وهنا يجب أن ننبه إلى ثلاثة أمور:

الأمر الأول : أن المواد الاجتماعية لا تكون قائمة بذاتها تعالج كفاية فى نفسها بل هى احدى وسائل النمو الاجتماعى ، ويجب أن يكون مفهوما أنها دخلت المنهج — أو يجب أن تدخل فيه — على هذا الأساس . فالمهم ليس ما يحفظه التلميذ من حقائق التاريخ أو الجغرافية أو التربية الوطنية ولكن فهمه الواقعى للبيئة واتجاهه العقلى نحوها ومهاراته فى معالجتها والتفاعل معها ، وليس المهم فى هذه المرحلة أن يحفظ شروط الناخب والمنتخب بقدر مايحسن بشكل عملى الاشتراك فى عملية انتخاب .

الأمر الثانى : وهو مترتب على الاول أن دخول المواد الاجتماعية فى جدول

الدراسة فى السنة الخامسة الابتدائية ليس معناه الاستعاضة بها عن اشتراك التلميذ الفعلى فى النشاط الاجتماعى والرياضى والانتاجى بالمدرسة بل يجب استمرار هذا الاشتراك واطراد زيادته ويجب أن نتعدى به حدود المدرسة إلى البيئة ومن ثم يكون من هذا النشاط مشاجب صالحة تتعلق بواسطتها حقائق المواد الاجتماعية فى قوى النفس .

الأمر الثالث : أن وجود مناهج خاصة بالمواد الاجتماعية ليس معناه أن تعالج معالجة أكاديمية نظرية بل يجب أن تعالج هذه المقرارت مرتبطة بما يحس به التلميذ من مقومات البيئة والحياة عليها ومشكلات هذه الحياه . فكل ماهو مقرر من حقائق هذه المواد يجب أن يقدم للتلميذ كاجابات عن أسئلة يثيرها هو أو يدفعـــه توجيه المدرس إلى اثارتها مثل : كيف تصل الينا الأخبار؟ كيف يقسم الزمن وكيف يقاس ؟ كيف نتنقل من مكان إلى مكان ؟ كيف تنتقل الينا البضائع وكيف تنقل من عندنا المحاصيل ؟ من الذى يدفع أجور ضباط البوليس وساعى البريد ؟ أين تذهب الضرائب التى يدفعها آباؤنا ؟ من الذى بنى هذا الاثر وما أهميته فى حياتنا الآن ؟

كيف قام هذا الاقطاع أو التفتيش الذى وزع على آبائنا ؟ لماذا طرد الملك ؟ من أتى بالانجليز الذين نحتفل بجلائهم ؟ من حفر قناة السويس ؟ وماهى جامعة الدول العربية ؟ وهكذا تأتى موضوعات المناهج اجابات على اسئلة من هذا النوع . ويجب أن يعلم الجميع أن هذه المقررات ليست منزلة ولا مقدسة ومن ثم فترتيبها ونظامها حتى موضوعاتها ليست ملزمة للمدرس بل يستطيع أن يعالجها بالتقديم والتأخير والتأكيد والتخفيف والاضافة إذا لم يستحب الحذف .

ويجب الاشارة هنا إلى أن ماتقدم ليس معناه أن حقائق المواد الاجتماعية ليست مهمة أو أن حفظها لالزوم له ولكن معناه أن أهميتها فى أن تكون قابلة للاستعمال فى الحياة أى أن تكون من الأدوات التى تعيش التلميذ فى حياته الحاضرة والمستقبلة وهذه لايتأتى الا إذا حصل التلميذ الحقائق مرتبطة بنشاطه فى مواقف الحياة العملية . وهذه هى القاعدة الذهبية فى طريقة التدريس ومتى تحققت فكل الطرق سواء ، ورب درس شفوى سمع فيه التلاميذ اجابة سؤال يعتمل فى نفوسهم خير الف مرة من مشروع يغفل فيه المدرس عن هذه القاعدة ويخدعه جرى التلاميذ ونطقهم وعملهم لبعض

الخرائط والصناديق عن حقيقة نموهم الاجتماعى الذى هو غاية المشروع وغاية المواد الاجتماعية وغاية اجتماعهم به فى المدرسة .

على أنه من المتفق عليه أن التلميذ يجب أن يدرس مقرراً فى التاريخ القومى الحديث دراسته منظمة قبل أن يغادر المدرسة الابتدائية . والحكمة فى ذلك أن المواطن من مستلزماته أن يعرف تاريخ وطنه معرفة واضحة ولا مفر من هذا . وحتى هذة الدراسة وسيلة لتحقيق النمو الاجتماعى وتكون تتويجا له قبل أن يغادر التلميذ المدرسة الابتدائية لينصرف إلى طلب وسيلة لكسب العيش والاندماج فى الجماعة .

GROWING UP IN AN EGYPTIAN VILLAGE
SILWA, PROVINCE OF ASWAN
By Hamed Ammar.

Publisher Kegan Paul:

تعليق بقلم الدكتور عبد العزيز القوصى

عجيب حقاً أن نسمع فى الخارج عن انتاج الباحثين الاجتماعيين المصريين أكثر مما نسمع عنه فى مصر فهذا هو الدكتور حامد مصطفى عمار مدرس التربية فى معهد المعلمين تنشر له هيئة المؤلفات الدولية للدراسات الاجتماعية فى دار من أكبر دور النشر فى العالم مؤلفاً يضم دراسات أصيلة جديدة فى ميدان القرية المصرية .

وهذه الدراسات لا مثيل لها من قبل إلا دراسات مارجاريت ميد ، وإن كنت أرى أنها تفوقها من حيث الاساليب التى اتبعت فى جمع البيانات ومن حيث تبويبها وعرضها .

فقد درس مجتمع قرية سلوة وتنظيمه ، ودرس عادات الناس وتقاليدهم ، ثم درس الأسرة ومواقف أفرادها من الولادة والحمل والرضاعة .. وبقية الاحداث الهامة ثم درس حياة الأطفال والمراهقين والكبار وأشار فى ذلك إلى الزواج ومسائل الجنس ودرس التعليم فى القرية قديمه وحديثه وأوضح فى كل ذلك عملية التغير المرتبط بالتعبير المحلى والتعبير العام فى مصر .

وفى خلال هذا كله عرض بياناته متبعاً الأساليب الاحصائية مما يمكن الإنسان من استعراض دراسات لنتائج اختبارات الذكاء وورورشاخ وغيرها ويمكنه بذلك من القيام بدراسات مقارنة فى هذا كله . وليس من العدل أن نعرض هذا المؤلف القيم بهذه الأسطر القليلة . ولكنى أرى أنه ليس من الممكن كذلك أن نشير إلى ما تتميز به هذه الدراسات وإلى مكانتها فى عالم العلم إلا بعشرات الصفحات التى لا تتسع لها هذه الصحيفة .

العلوم الرياضية فى المدرسة الابتدائية الراقية

للدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعلمين
جامعة عين شمس

إن الاتجاه الحديث فى تدريس الرياضة يرمى إلى ربطها بالحياة الاجتماعية بطريقة تجعل للرياضة أثراً فى تفكير الفرد وقيمة فى حياته . وإذا كان هذا الاتجاه العام يؤثر فى تدريس الرياضة بمراحل التعليم المختلفة ، وينقلها من التداريب الآلية والرمزية ، والتجريد إلى ناحية اجتماعية وظيفية ، فإن المدرسة الإبتدائية الراقية — وهى المدرسة الثانوية الشعبية — يجب أن يسودها هذا الاتجاه وأن تتأثر به أكثر من غيرها . ولذلك يجب أن يتصل تدريس الرياضة بالبيئة اتصالا وثيقاً ، وأن يستمد مشاكله واعداده من الحياة الواقعية . وهذا بدوره يثير نشاط التلاميذ وحماسهم ويدفعهم للاقبال على الدراسة ويشعرهم بأهمية العلوم الرياضية فى الحياة وأثرها فيها ؛ ولكى يحقق تدريس الرياضة وظيفته فى هذه المدرسة ، فسنرشد بالنقاط الآتية :

(١) ربط دراسة الرياضة بالمواد المختلفة فى المدرسة ربطاً يجعل لدراسة الرياضة قيمة ومعنى ، ويجعل دراسة المواد الأخرى أكثر وضوحا وفهما : مثل ربط الرياضة بالتفصيل فى المدارس النسوية وبالمزرعة فى المدرسة الريفية وبالعلوم التجارية فى المدارس المدنية .

(٢) استغلال دراسة البيئة أو غيرها من المشروعات المدرسية فى دراسة الرياضة ؛ ولعل أوضح هذه المشروعات مشروع الجمعية التعاونية التى يمكن استغلالها فى دراسة جزء كبير من منهج الرياضة .

(٣) ربط فروع العلوم الرياضية والعلوم التجارية بالحياة الاجتماعية عن طريق دراسة موضوعات معينة مثل المواصلات أو غيرها .

ويجب أن تقوم الدراسة فى كل حالة من الحالات السابقة على المبادىء الأساسية الآتية :

أولا : أن يسهم التلاميذ فى النشاط التعليمى ، وأن يقوموا بجمع المعلومات بأنفسهم . وأن يتعلموا طرق تصنيفها وتنظيمها ، وبذلك يشعرون بالدافع نحو التعلم ويدركون أهمية العلوم الرياضية وقيمتها فى حياتهم . والتلاميذ أثناء هذا النشاط يتعلمون كثيراً سواء من الناحية الاجتماعية عند احتكاكهم بالأهالى أو من الناحية الرياضية فى تمثيل تلك المعلومات بيانياً أو فى تصنيفها ، وفى استنتاج نتائج منها ، وفى معرفة تفسير هذه النتائج ودلالتها .

ثانياً : يجب أن تكون المسائل مستمدة من واقع الحياة ، تبعاً للبيئة ، وتبعاً لنوع المدرسة . ويعنى هذا أن تكون المسائل حقيقية سواء فى تكوينها أو فى المقادير الكمية بها . وإذا اتصل تكوين المسائل بالواقع تخلصت الرياضة من كثير من المسائل المعقدة ، السخيفة ، غير المعقولة ، التى ترمى إلى تعجيز التلاميذ وتنفيرهم من دراسة الرياضة ، بجانب ما فى ذلك من هدم لأهداف تدريس الرياضة ، وهذا النوع المعقد من المسائل واضح فى مسائل الشركات حين تكثر الإضافة والسحب واختلاف المدد لغير سبب إلا التعقيد ، وواضح فى مسائل المساحات والحجوم والربح وغيرها .

وأما كون الأعداد بالمسائل حقيقية فأمر له أهميته الكبرى فانه يعطى صورة صادقة للواقع ، ويجعل التلاميذ أكثر فهماً وإدراكا لما يحيط بهم ، والواقع أن المسائل يجب أن تجعل التلميذ يعيش فى الحياة وتزيد من فهمه لها . وكلنا يرى المسائل التى تشمل أسعاراً خيالية أو أرباحا لا تتفق مع الواقع مثل : وضع رجل مبلغاً فى مصرف بربح مركب قدره ٥ ٪ فى السنة ، أو فى صندوق التوفير بربح مركب قدره ٦ ٪ .... وهكذا مما لا يحدث فى الحياة الواقعية .

ثالثاً : يجب أن يعنى المدرس بطريقة تفكير التلاميذ أثناء حلهم للمسائل فيعودهم على إدراك المشكلة أولا كوحدة وفهمها ثم التفكير فى طريقة حلها ، وبعد أن تتضح طريقة الحل يبدأ دور الأعداد فى هذا الحل . ويعنى هذا ألا يبدأ التلاميذ بإجراء العمليات على الأعداد دون فهم كامل للمسألة ، بل يجب تحليل المسألة أولا قبل الإسراع فى حلها .

رابعاً : إذا شعر المدرس أثناء ربط الرياضة بالمواد الدراسية المختلفة أن المفاهيم او الحقائق او المهارات الرياضية مفككة ، أو أن الدراسة الاجتماعية للبيئة لم تنظم هذه الأشياء تنظيما فيه تسلسل الرياضة ، ذلك التسلسل الذى يساعد على تنسيق التفكير ووضوحه، فإنه يجب أن يعمل على تنظيم هذه المفاهيم او الحقائق او المهارات تنظيما سليما ، كلما وجد حاجة إلى ذلك ، وأن يعطيها من الوقت ما يراه ضرورياً .

خامساً : يجب عدم التقيد بترتيب موضوعات المنهج ، كما هى، بل التفكير فى تنسيق هذه الموضوعات ودراستها فى مناسباتها مرتبطة مع غيرها من الموضوعات الدراسية الأخرى أو مرتبطة بالحياة الاجتماعية ، أو المشروعات المدرسية .

ونضرب مثلا لتحقيق المبادىء السابقة فى دراسة موضوع المساحات بإحدى الطريقتين الآتيتين .

[ا] استغلال مزرعة المدرسة الريفية فى دراسة موضوع المساحات عن طريق يضمن قيام التلاميذ بعمليات قياس الأطوال ، وقياس المساحات المختلفة فى المزرعة ، ورسم الأشكال على الطبيعة باستخدام الدوبار أو القصبة مثلا ، وتقسيم المزرعة إلى أحواض وقنوات ، وأشكال هندسية مختلفة ونقل هذه الأشكال فى كراساتهم باستخدام مقياس الرسم المناسب . ومعرفة المقاييس التى يستخدمها الفلاحون وممارستها ، ويستطيع التلاميذ تكوين فكرة واضحة عن مساحة كل من السهم والقيراط والفدان من الطبيعة ، وبذلك تتكون عندهم « العين الهندسية » التى تستطيع تقرير الأطوال والمساحات المألوفة بصورة تقريبية .

[ب] استغلال دروس التفصيل فى المدرسة النسوية فى دراسة المساحات ، وذلك بقياس أطوال الأقمشة ، وعمل النماذج « البترونات » وتفصيل القماش ، ونقل النماذج فى الكراسات بمقياس رسم مناسب . والتدريب على رسم الزوايا والأشكال الهندسية المختلفة .

وكل من الطريقتين السابقتين قد ربط دراسة موضوع المساحات (وقياس

الأطوال) فى الحساب برسم الأشكال الهندسية فى الهندسة وبالتعبير بالرموز فى الجبر فى حالة التعبير عن مساحات الأشكال المختلفة ، وأمكن من جهة أخرى ربط الرياضة بالمواد الدراسية الأخرى ونواحى النشاط المختلفة باستغلال المزرعة فى الحالة الأولى ، وحصص التفصيل فى الحالة الثانية . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المسائل تؤخذ من واقع الحياة العملية ، ويشترك التلاميذ أو التلميذات فى جمع المعلومات بأنفسهم ، فتصبح الدراسة ذات قيمة لهم ، وهذا من الدوافع الرئيسية فى التعلم ، ويصبح لكل مدرسة طابعها الخاص بها مستقلة عن غيرها فى ظروفها وطرقها وامكانياتها .

وخلاصة القول أنه بهذه الطريقة يمكن دراسة الموضوعات الآتية :

١ — قياس الأطوال ، والتقريب فى القياس ، والتدرب على استخدام أدوات قياس الأطوال على الطبيعة .

٢ — دراسة المساحات ووحداتها ، ودراسة الأشكال الهندسية المختلفة ، وطرق رسمها على الطبيعة وطريقة إيجاد الجذر التربيعى .

٣ — الرموز الجبرية والتعويض فى القوانين .

٤ — التمثيل البيانى للكميات — ومقياس الرسم .

٥ — رسم الزوايا وقياسها .

٦ — التدريب على العمليات الهندسية المختلفة .

وأضرب مثلا آخر لموضوع فى غاية الأهمية فى المدارس الابتدائية الراقية بوجه خاص ، وهو موضوع الجمعيات التعاونية ، ولا تقف أهمية هذا الموضوع عند حد دراسة بعض الموضوعات الرياضية والتجارية التى سنذكرها فيما بعد ، وإنما أهميته فى أنه موضوع اجتماعى — اقتصادى . له أثره فى التكوين الاجتماعى للفرد وفى تكوين

الحساسية الاجتماعية عنده ، وفى رفع مستواه الاقتصادى فى عصر يسوده التعـاون ، وفى وقت تنتشر فيه الجمعيات التعاونيـــة فى مصر انتشاراً يدعو إلى فهم رسالتهـا وادراك أهميتها .

من الملاحظ أن الكثير من المدارس فيه مقاصف أو ما شابه ذلك ، وهذه يمكن تحويلها بسهولة إلى جمعية تعاونية بعد ادراك أهمية التعاون لتكوين وعى تعاونى حقيقى . وإذا كان هذا ضروريا فى المدرسة الثانوية ، فهو أكثر ضرورة فى المدرسة الابتدائية الراقية التى تهيء أغلب تلاميذها للحياة أكثر مما تهيئهم المدرسة الثانوية .

وتؤدى دراسة هذا الموضوع إلى نواحى ثقافية واجتماعية مثل :

معرفة التعاون — معناه ، ورسالته ، ووظيفته ، ومبادئه .

أنواع الجمعيات التعاونية : كالجمعيات التعاونية الزراعية والمنزلية والصناعية وغـيرها .

الديموقراطية فى الإدارة ، وانتخاب أعضاء مجلس الإدارة ، وأعضاء المراقبة ، ومعرفة وظيفة كل ، والتدريب على الطرق السليمة للانتخاب . ومعرفة أهمية الجمعية العمومية وطريقة العضوية ، وطريقة عقد الجلسات ، وغيرذلك من النواحى الاجتماعية الهامة ، ويضاف إلى ذلك معرفة طريقة تقسيم الأرباح ، ونصيب الأسهم ، والعـائد على المعاملات ، والمعونة الاجتماعية وغيرها .

وأثناء ممارسة هذا النشاط الفردى الاجتماعى يتعلم التلاميذ كثيراً عن الأسهم وعن قانون التعـاون ، ورسم الأسهم ، والدعاية للجمعية ، والشراء بالجملة والقطاعى والفرق بين النوعين ، والبيع ، ومسك الدفاتر وارسال أنواع الخطابات المختلفة . ويتعلم التلاميذ التقسيم التناسبى ، وحساب المـائة ، والربح ، والأسهم ، ويمكن دراسة السندات بهذه المناسبة ، وهذا يشمل جزءاً كبيراً من الموضوعات الحسابية والتجارية التى يدرسها التلاميذ .

وليس موضوع الجمعيات التعاونية شيئاً جديداً فى المدرسة الثانوية أو المدرسة الابتدائية الراقية ، فإن بعض المدرسين يجربونه ، ولكن هذا التجريب ينقصه تنظيم محكم وخطة واضحة ، ولذلك أخشى أن يؤدى التقصير فى وضع الخطة إلى سوء استخدام هذا الموضوع ، ولهذا يجب أن يضع المدرس خطة أولا ويوضح طريقة استغلاله للموضوع ومواضع ربطه بالرياضة أو بالمواد التجارية وتحديد نوع الدراسة أو الموضوعات التى يدرسها تلاميذه مرتبطة بالجمعية التعاونية . ويجب أن يدرك نوع المسائل التى يحتمل أن تصادفه ، ومدى كفاية هذه المسائل فى اكتساب التلاميذ للمهارات الرياضية والتجارية المطلوبة .

وقد رأيت من خبرتى أن حسن تنظيم هذا الموضوع والعناية بتفاصيل وضع خطته يؤدى إلى نتائج تربوية حسنة ، تعطى دراسة الرياضة أهمية فردية اجتماعية .

مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية

بالتعاون مع منطقة اليونسكو وجامعة الدول العربية

(توصيـــات المؤتمـــر)

القاهـــرة

من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥

المقدمة

مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للبلاد العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ بدعوة من جمهورية مصر وبالتعاون مع جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو ٠

بعد الرجوع الى المادة السادسة والعشرين من الاعلان العالمى لحقوق الانسان التى تقرر حق كل فرد فى التعليم وتشترط ان يكون التعليم مجانيا على الاقل فى المرحلة الابتدائية والتعليم الاساسى وان يكون التعليم الابتدائى الزاميا ٠

والى التوصية رقم ٣٢ التى قررها المؤتمر الدولى الرابع عشر للتعليم العام المنعقد فى مدينة جنيف من ١٢ الى ٢١ يوليو سنة ١٩٥١ ، التى وضعت الاسس العامة للتعليم الالزامى المجانى واطالة مدته ٠

ولما كانت القوى البشرية أثمن موارد الدولة ، وكان تاريخ العالم الحديث يبين ان التقدم الاقتصادى يسير جنبا الى جنب مع التقدم فى التعليم ، وكانت نتائج التعليم فى رفع مستوى الانتاج تعوض البلاد أكثر مما أنفقته عليه ٠

ولما كان التعليم هو الاساس السليم للديمقراطية الحقة والسلام العالمى والاستقرار الدولى ٠

ونظرا لانه وان يكن بعض الدول العربية قد قاربت تعميم التعليم الالزامى المجانى ، الا ان هناك دولا أخرى منها لا تزال بها نسبة عالية من الاطفال لا تتسع لهم المدارس وهذه حالة خطيرة تتطلب حشد جميع القوى والموارد الممكنة لمعالجتها ٠

لذلك يوصى الدول العربية بما يأتى

التخطيط

١ ــ ان تضع كل دولة من الدول العربية فى أقرب وقت ممكن خطة شاملة دقيقة ، مبنية على الحقائق الواقعية ، لتعميم التعليم الالزامى المجانى فى المرحلة الاولى فى أمد معقول ويحسن **ألا يتجاوز هذا الامد عشر سنوات**

٢ ــ ان تنشىء كل دولة **ادارة لجمع احصاءات دقيقة** للتعليم تتضمن بيانات وافية عن عدد الاطفال فى سن الالزام وعدد من يتعلمون منهم بالمدارس من بنين وبنات ، والزيادة السنوية فى عدد الملزمين وعدد المدارس وفصولها وحالة مبانيها ، وعدد تلاميذ كل فرقة ومتوسط عدد التلاميذ فى الفصل الواحد وتوزيع المدارس على المدن والقرى المختلفة مع بيان الجهات المحرومة

من المدارس ، والجهات التى لا تكفى مدارسها لسد حاجتها ، والجهات التى لاتستغل ابنية مدارسها استغلالا كاملا وعدد المعلمين ونسبة المؤهلين منهم وغير المؤهلين ، وعدد مدارس المعلمين ومبلغ من تخرجهم سنويا ، وميزانية الدولة ومخصصات التعليم عامة والتعليم الالزامى بصفة خاصة وذلك لكى يتسنى رسم الخطة على أساس صحيح من الاحصاءات الدقيقة والبيانات الوثيقة .

٣ ــ عند اعداد هذه الخطة ، يبدأ بمناقشة ومشاورة الوزارات والمصالح التى تتصل بالمال والصحة والشئون الاجتماعية والانشاء والتعمير ويستعان بالهيئات والجماعات المهتمة بشئون التربية .

٤ ــ وبعد تمام وضع الخطة تعلن على الجمهور ، ليقف على تفاصيلها ويشترك فى المساعدة على تحقيقها .

التعاون العربى والدولى فى شئون التعليم الالزامى :

يوصى المؤتمر بما يلى :

٥ ــ **ان يزداد تعاون الدول العربية** فى ميدان التعليم الالزامى سواء فى رسم خطة تعميمه أو فى اعداد المعلمين والمتخصصين فى شئون التربية ، او فى وضع المناهج أو تبادل المدرسين والمعلومات والكتب المدرسية وما الى ذلك .

٦ ــ ان تنشىء جامعة الدول العربية **مكتبا مركزيا عربيا لجمع المعلومات التربوية** من المصادر العربية ومتابعة التقدم والتوسع فى الآراء التعليمية والاساليب التربوية الحديثة فى العالم، وان يصدر هذا المكتب مجلة تصدر اربع مرات فى السنة على الاقل وتتضمن الى جانب الموضوعات ذات الاهمية التربوية بيانات عن سير التعليم فى كل دولة من الدول العربية .

٧ ــ ان تنشىء كل دولة عربية **مكتبا اقليميا لجمع المعلومات ومبادلتها** يتصل بالمكتب الاقليمى العربى التابع لجامعة الدول العربية ، وبمكتب تبادل المعلومات باليونسكو، وبالمكاتب المماثلة فى الدول العربية الاخرى ، حتى تكون كل دولة منها على علم بما يجرى فى شقيقاتها العربية وفى العالم الخارجى ليفيد كل من تجارب الآخر .

وتقوم هذه المكاتب بنشر هذه المعلومات على المدارس والمعلمين كل فى الدولة التى ينتمى اليها ، واقامة معارض فى مختلف جهات الدولة تعرض فيها انواع الكتب والمعدات والادوات المدرسية

٨ ــ لما كانت بعض الدول العربية لا تستطيع بمواردها المالية المحدودة التى تواجه بها احتياجات ملحة متعددة ان تعمم التعليم الالزامى فى أمد معقول وخاصة لما يتطلبه ذلك من انشاء عدد كبير من الابنية المدرسية ، لذلك يوصى المؤتمر الدول العربية التى **ترغب فى الحصول على معونة مالية لبناء**

المدارس ان تفاوض بنك الانشاء والتعمير الدولى لتعلم مدى استعداده لمنحها قروضا طويلة الامد بفائدة ضئيلة لهذا الغرض ٠

وفى هذه الحالة تكون الاقساط السنوية المطلوبة للوفاء بفائدة القرض واستهلاكه بقدر ما تدفعه الحكومات من ايجار معقول لهذه المدارس ٠

٩ ــ يأمل المؤتمر ان تنجح الجهود المبذولة **لتأسيس صندوق الامم المتحدة الخاص بالانعاش الاقتصادى** وان ينال التعليم الالزامى نصيبا من القروض أو المنح التى سيقدمها هذا الصندوق وخصوصا فيما يتعلق بانشاء الابنية المدرسية ويرجو ان تتابع منظمة اليونسكو جهودها فى هذا الشأن ٠ فاذا لم يتهيأ لهذا المشروع نجاح ، فيأمل المؤتمر **ان تعمل منظمة اليونسكو على تأسيس صندوق دولى خاص لتعميم التعليم الالزامى ٠**

١٠ ــ يوصى المؤتمر جامعة الدول العربية بزيادة عنايتها بالتعليم الالزامى فى البلاد العربية بالتعاون مع منظمة اليونسكو فى هذا الصدد ، ويأمل المؤتمر ان تولى اليونسكو البلاد العربية عناية خاصة فيما تقوم به من خدمات للتعليم الالزامى **كأجراء الدراسات وارسال الخبراء وتقديم المنح الدراسية** وغير ذلك ٠

١١ ــ لما كانت المنظمات الدولية على استعداد لتقديم المعونة الفنية فى **مختلف** شئون التعليم الالزامى **فمنظمة اليونسكو** تعاون فى الشئون التربوية، **ومنظمة الصحة العالمية** فى شئون الصحة المدرسية والتربوية الصحية ، ومنظمة الغذاء والزراعة فى شئون التغذية والتعليم الزراعى والتدبير المنزلى ، **ومنظمة العمل الدولية** فى حماية الاطفال وتشريعات العمل ، والتوجيه المهنى والاعمال اليدوية ٠ كما تعنى هيئة الامم المتحدة بالخدمات الاجتماعية ، لذلك يوصى المؤتمر الدول العربية الراغبة فى الاستفادة من هذه الخدمات بالاتصال بهذه المنظمات كل منظمة فى دائرة نشاطها ٠

ادارة التعليم الالزامى :

١٢ ــ نظرا لما يترتب على تعميم التعليم بالمرحلة الاولى من ازدياد مضطرد فى عدد المدارس مع انتشارها فى مختلف ارجاء الدولة الواحدة ، مما لا يتسنى معه ان تنال كل مدرسة العناية الواجبة من حيث الاشراف والتوجيه وتيسير حاجاتها وعلاج مشكلاتها ، خصوصا فى الاقطار المترامية الاطراف الكثيرة السكان ، لذلك **يوصى المؤتمر بألا تركز السلطة التعليمية** ــ على الاقل فيما يختص بالتعليم الالزامى ــ فى ادارة مركزية وان يراعى بقدر الامكان تقسيم القطر الى مناطق تعليمية تكون كل منها من الاتساع بحيث يمكن تزويدها بجهاز ادارى وفنى ذى كفاية عالية وبقدر الامكان من الصغر بحيث يسهل للمشتغلين بالتعليم فى نطاقها الاتصال بها ٠

وتخول هذه المناطق تدريجيـــا من السلطة ما يجعل لها التصرف **فى شئون المعلمين والموظفين من تعيين ونقـــل وترقية وفصل ، وفى تدبير معـــدات المدارس وصيانة مبانيها واستخـــدام المدارس فى أغراض اجتماعية وفى مراعاة ظروف البيئة المحلية فى تدريس المناهج وتطبيقها ، على ألا يتعارض ذلك مـــع السياسة العامة للدولة ، وان يكون فى حدود القوانين واللوائح والتعليمـــات المقررة ٠**

١٣ ــ لما كان من مصلحة التعليم ان يزداد اهتمام الاهلين به وان يشاركوا فى تحمل بعض مسئولياته ، وان تتاح لهم الفرصـــة لابداء رغبـــاتهم فى نشر التعـــليم فى اقليـــمهم والتعاون مع السلطات التعليمية فى تيسير مهمتها فى تعليم ابنائهم ، لذلك يوصى المؤتمر بأن تشكل فى كل منطقة هيئة مشتركة من رجـــال التـــعليم والاهـــالى المهتمين بشئونه لتبين وجهة نظرها فى مشروعات التعليم ومشاكله وسيره فى المنطقة ، على ان يتوسع تدريجيا فى تكوين هذه الهيئات وفى اختصاصاتها حتى تصير أكثر تمثيلا لسكان المنطقـــة ، واكثر استقلالا فى الشئون المحلية للتعليم ٠

١٤ ــ تمشيا مع سياسة اللامركزية فى التعليم يوصى المؤتمـــر بأن تعطى المدرسة حرية اوسع فى التصرف فى شئونها وان يزداد اتصالها بالمجتمع وان تستمد منه التطبيقات العملية لما تدرسه وتستعين به فى حل ما يعرض لها من مشاكل محليـــة ، وان تكون المدرســـة مؤسسة اجتماعية تخدم البيئة كلها ومما يوثق هذه الصلة ان تشـــكل جمعيات يشترك فيهـــا الاهالى لرعاية بعض وجوه النشاط فى المدرسة كالخدمات الاجتماعية والندوات والحفلات والمعارض والمبـــاريات الرياضية وغـــير ذلك ٠

١٥ ــ يرى المؤتمر ان **الجهود الضائعة بسبب انقطاع عدد كبير من تلاميـــذ المدارس الابتدائية عن مواصلة الدراسة الى نهايتهـــا** نتيجة لتكرر الرســـوب أو غير ذلك من الاسباب مشكلة خطـــيرة يترتب عليها الا يستفاد مما انفق عليهم من اموال طائلة ، هذا الى شعور الاطفال بمرارة الفشـــل ، ولذلك يوصـــى بما يأتى :

أ ــ ان تدرس العوامل المؤدية لهذا الضياع دراسة علمية وافية ٠
ب ــ ان يحد من الرسوب فى امتحانات النقل من فرقة الى التى تليها ٠
جـ ــ ان تجرب طريقة النقل دون امتحان وخاصة فى الفرق الثلاث الاولى ٠
د ــ ان يراعى فى وضع المناهج ان تكون ملائمة لميول الطفل واستعداداته ومتناسبة مع مقدرته ، وان تكون من التنوع بحيث يســـتطيع كل طفل ان يسير فيها بخطا تتفق مع حالته ٠
هـ ــ ان تجرى التجارب للوصول الى مقاييس مقننة للذكاء والتحصـــيل تستعمل الى الطرق التقليـــدية لتقويم مقدرة التلاميذ وأعمالهم ٠
و ــ ان يعد المعلمون بحيث يستطيعون ان يدرسوا فى الفصل الواحد لتلاميذ مختلفى الاستعدادات والمقدرة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ٠

١٦ ـ تسهيلا لانتظام التلاميذ فى المدارس ، **ورعاية للظروف الاقتصادية والاجتماعية التى يتسبب عنها تغيبهم** يوصى المؤتمر بما يلى :

أ ـ ان يوازن فيما يتعلق ببعد المدارس عن مساكن التلاميذ بين أمرين ، انشاء مدارس تتسع لابناء قرى متعددة مع تدبير وسائل النقل للبعيدين عنها أو انشاء مدرسة صغيرة فى كل قرية

ب ـ ان يوفق بين **مواعيد العطلات المدرسية وبين المواسم الزراعية** التي يحتاج الاباء فيها لابنائهم والمناسبات المحلية ذات الاهمية .

ج ـ ان توسع دائرة **الخدمات العامة** التي تجتذب التلاميذ الى المدارس ، كالتغذية والكساء والعناية الطبية وغير ذلك من المساعدات .

د ـ ان تكون الحياة المدرسية قائمة على نشاط التلاميذ متمشية مع ميولهم تسودها روح المحبة والعطف حتى تصير محببة اليهم .

هـ ـ ان يعين مشرف اجتماعى لكل قسم من اقسام المنطقة التعليمية يوكل اليه أمر دراسة اسباب التخلف والاتصال بأولياء أمور التلاميذ ، كما يعهد اليه حصر الملزمين وتنفيذ قانون الالزام .

١٧ ـ فترة التعليم الالزامى : لما كانت اهداف التعليم الابتدائى الالزامى هى تكوين المواطن الصالح لتزويده بالعناصر الاساسية من المعرفة والقدرة وغرس العادات الفردية والاجتماعية الصالحة فيه ، لذلك يدعو المؤتمر كل دولة من الدول العربية الى **تقرير حد أدنى لفترة التعليم الالزامى** يتسنى معه تحقيق هذه الاهداف بحيث لا تقل **عن ست سنوات** . فأن كان لدولة عربية نظام تقل فترة التعليم الالزامى فيه عن هذه المدة اعتبر ذلك أمرا مؤقتا يجب التخلص منه فى اقرب فرصة . وعندما يتم تحقيق تعميم هذا الحد الادنى للتعليم الالزامى ، يتدرج فى اطالة مدته الى ثمانى سنوات على الاقل كى تسد حاجة المجتمع الحديث الى التعليم على أكمل وجه .

ويراعى فى تحديد سن بدء الدراسة الالزامية وانتهائها انسب مراحل النمو عند الطفل وان تكون مداركه قد نضجت الى حد ما قبل تركه المدرسة .

ويوصى المؤتمر بأن **ينص فى قوانين العمل على الا تقل السن المحدد للعمل طوال الوقت عن السن التى تقرر لترك المدرسة الابتدائية .**

١٨ ـ يؤكد المؤتمر اهمية وضع الترتيبات اللازمة فى اقرب وقت ممكن لتحسين **النسبة بين عدد المدرسين والتلاميذ**، وذلك لا لرفع مستوى التعليم فحسب ، بل للتغلب على النتائج غير الاقتصادية التى تترتب على غياب المدرسين عن المدرسة لسبب المرض أو غير ذلك من الاسباب .

الابنية المدرسية :

١٩ ـ نظرا لحاجة اى برنامج للتعليم الالزامى المجانى لمبان مدرسية ملائمة،

يدعو المؤتمر الدول العربية ان تضمن خطتها القومية المذكورة فى التوصية الاولى **برنامجا محددا لاقامة مبان مدرسية جديدة** تسد حاجة من لاتتسع المدارس لقبولهم وتقابل الزيادة السنوية فى عدد السكان وتؤدى الى التخلص من المبانى غير الملائمة والاماكن المستأجرة كلما أمكن ذلك .

٢٠ ـ يجدر بكل حكومة عربية يهمها الامر ان تشرع بمفردها او بالتعاون مع الحكومات المجاورة فى **أجراء بحوث فى مواد البناء وطرق الانشاء وتصميم الابنية المدسية** ومواصفات الاعمال على اساس استعمال مواد البناء المتوافرة محليا ، ومع مراعاة مقدرة العمال المحليين وضرورة تدريبهم ، وان تنشر نتائج هذه الابحاث .

كما يجدر بها ـ بالتشاور مع رجال التعليم والهيئات المختصة ـ ان تضع اللوائح والتوصيات التى ترسم حدا أدنى لمساحة المدرسة وملحقاتها وافنية اللعب والمرافق الصحية وغرف المدرسين وغير ذلك ، ويجب ان تكون هذه اللوائح والتوصيات مرنة تسمح بالتغيرات التى تتلاءم مع الفروق بين مدارس الريف ومدارس المدن ومع أهمية التنوع فيما يتعلق بالتصميم ومواد البناء وفقا للظروف المحلية وفنون الطرائق التربوية .

٢١ ـ بالنظر الى صعوبة تدبير المدرسين اللازمين للمدارس فى المناطق الريفية أو النائية يقترح المؤتمر ان يولى أولو الامر عناية خاصة الى توفير المساكن اللازمة للمدرسين ـ ولا سيما المدرسات ـ فى هذه المناطق .

٢٢ ـ بالنظر الى النقص الخطير فى المبانى المدرسية يتعجل المؤتمر اتخاذ الخطوات اللازمة لضمان الحصول على اقصى فائدة من المبانى الموجودة فعلا **وذلك بتبادل استعمال قاعات التدريس بحرية بحيث لا تترك بعض الفصول خالية** فى الوقت الذى يزاول فيه طلبة هذه الفصول نشاطهم المدرسى خارج الفصل او فى قاعات التخصص . ويحسن كذلك ان يعمل ولاة الامور على تحقيق أقصى فائدة من الفرص التى تسنح لمزاولة النشاط المدرسى فى الهواء الطلق كما يحدث فى حالة الرياضة البدنية وفلاحة البساتين ودراسة مشاهد الطبيعة والجغرافيا والدراسات الاجتماعية .

٢٣ ـ يقترح المؤتمر ان يلجأ عند الحاجة وفى الظروف المناسبة الى طريقة اقامة فصول دراسية فى **حجرات تبنى من مواد خفيفة أو تحت سقف من قماش أو فى الهواء الطلق** ، على أن تكون هذه وسيلة مؤقتة ويمكن اقامة هذه الفصول على سبيل التجربة لتكون ملاحق للمدارس القائمة أو وحدات مستقلة بذاتها .

٢٤ ـ يوصى المؤتمر كلا من الحكومات العربية بأن **تنشىء ادارة تتولى النظر فى مشكلة المبانى المدرسية بصفة دائمة** كلما أمكن ذلك .
ويحبذ المؤتمر تشجيع روح الابتكار المحلى فى البناء والتحسينات الفنية فيما يتعلق بجمال الشكل والتصميم .

المعدات :

لما كان من العبث بالاموال العامة ان ترصد مبالغ ضخمة لبناء مئات المدارس وصيانتها ولاعداد آلاف المدرسين وتعيينهم بهذه المدارس اذا كانت المعدات والادوات اللازمة للتعليم غير متوافرة ، لذلك يوصى المؤتمر بما يأتى :

٢٥ ـ ان تحرص كل دولة على **أن تمد مدارسها امدادا كافيا من الادارة** المركزية أو المحلية بما يلزمها من الاجهزة والمعدات ، وان **تصرف الكتب والادوات لكل طفل بالمجان على قدر الامكان** •

٢٦ ـ ان تشجع كل دولة **وضع عدد متزايد من الكتب المدرسية** المتنوعة فى مختلف المستويات اما بوسائلها الخاصة أو عن طريق الهيئات ، على ان تكون تلك الكتب ذات قيمة تعليمية عالية وبتكاليف فى متناول التلاميذ والمدارس • ويجب ان تكون هذه الكتب بوجه خاص مما يمثل الاتجاهات الحديثة فى التربية وان يوجه اهتمام خاص الى بيئة الطفل وأوجه النشاط وطرائقه •

٢٧ ـ نظرا لان **اخراج الكتب المدرسية** من المسائل التى تهم مختلف الدول اهتماما مباشرا فان المؤتمر يقترح ان تقوم المدارس بتجربة هذه الكتب ما وسعها ذلك قبل تعميم استعمالها ومن المفيد الانتفاع بمساعدة مدارس المعلمين والمدارس التجريبية فى هذا الشأن •

وكلما اتسع نطاق توريد الكتب والمهمات يعطى المدرسون أنفسهم قسطا أوفى من الحرية فى اختيار الكتب ، وان يشجع الناشرون على المساهمة فى اخراجها •

المدارس الحرة ومدارس البدو الرحل وتعليم الشواذ :

٢٨ ـ **المدارس الحرة** ـ يرى المؤتمر ان يكون للمدارس الحرة ـ وخاصة المملوك منها للهيئات والجمعيات ـ دور هام فى نظم التعليم بالنظر الى ضيق نطاق المدارس الحكومية ، وذلك **بشرط اتخاذ الضمانات اللازمة لوجود مستوى عال للتعليم فى هذه المدارس** خضوع هذا التعليم لاشراف السلطات التعليمية الرسمية ومطابقة مناهجه لاساليب التعليم القومية • ومما يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار فى هذا الشأن ميل أحسن المدارس الحرة الى اجراء التجارب ، على انه من المرغوب فيه **ألا تتقاضى المدارس الحرة مصروفات مدرسية باهظة** ، وان تعطى الحكومات المدارس الحرة القومية مساعدات تمكنها من توفير الاماكن لابناء ذوى الدخل الضئيل •

٢٩ ـ **مدارس البدو الرحل** ـ بالنظر الى الميل المتزايد لدى البدو للاقامة فى أماكن ثابتة لفترات طويلة ، فان **مشكلة تعليم القبائل الرحل ليست**

مستعصية كما كان يظن ، وفي الظروف التي تستحيل فيها امداد البدو بمدارس ثابتة المستقر ويكون فيها عدد الاطفال كافيا يمكن امدادهم بمدرسين متنقلين يكون في مقدورهم اذا تسنى ذلك القيام بتدريس التربية الصحية والبيئة والالعاب الرياضية بالاضافة الى مواد المنهج الرئيسية . ويوصى بزيادة التسهيلات التعليمية حتى يختفى هذا اللون من الحياة البدوية المتنقلة الى حد كبير .

٣٠ – **يجب اعطاء الاولوية فى التعليم الالزامى المجانى للطفل العادى** ما دام هناك نسبة عالية من الاطفال لا يمكن استيعابها بالمدارس . على ان المؤتمر يرى ان الوقت قد حان لرعاية الأطفال الشواذ – وخاصة ان بعض البلاد قد خطت خطوات واسعة فى سبيل تدبير أماكن بالمدارس لجميع الاطفال الشواذ توطئة لتقرير ما ترى اتخاذه من اجراءات فى هذا الشأن ، وقد يكون من المرغوب فيه بالنسبة لبعض هؤلاء الشواذ ان تشترك دولتان أو أكثر فى العمل معا فى هذا الصدد بالتعاون بينهما .

التمويل :

٣١ – يوصى المؤتمر الدول العربية **ان تنظر للتعليم الالزامى على انه** ليس مجرد خدمة عامة تؤديها الحكومة للشعب فحسب ، بل هو كذلك عامل هام فى زيادة الانتاج القومى ، فان ما ينفق عليه الآن سيرد فى المستقبل مضاعفا ، ولهذا فهو جدير بألا يضن عليه بالمال .

٣٢ – ينبغى ان تمضى الدول قدما فى تنفيذ الخطة التى ترسم لتعميم الالزامى ورفع مستواه ، وان تدبر سنويا ما يقتضيه تنفيذ البرنامج المرسوم من الاموال **والا تحول الظروف الطارئة فى سنة ما دون تنفيذ الخطة .**

٣٣ – يوصى المؤتمر بأن يراعى عند وضع ميزانيات التعليم ان يكون مقدار **ما يخصص للتعليم الابتدائى الالزامى من أموال متناسبا** مع كثرة المدارس والمعلمين والتلاميذ .

٣٤ – لما كانت الخطة التى ترسم لتعميم التعليم الالزامى تتطلب لتنفيذها زيادة سنوية مطردة فى النفقات ، ولما كانت الموارد العادية قد لاتكفى لمواجهة هذه الزيادة لذلك يوصى المؤتمر ان **يفكر جديا فى موارد جديدة للدولة** بزيادة الضرائب المباشرة وغير المباشرة التى تفرضها الحكومة المركزية وبفرض ضرائب اضافية محلية على الإملاك والاطيان وغير ذلك من الوسائل .

٣٥ – يرى المؤتمر ان ما سبق ان أوصى به من حيث اشتراك الاهالى فى الاشراف على التعليم مما يساعد كثيرا على تقبلهم الضرائب الاضافية راضين وخاصة اذا شاركوا فى الاشراف على الاوجه التى تنفق عليها هذه الاموال.

٣٦ – يوصى المؤتمر بأن يشجع الافراد والجماعات على التبرع ومنح

الهيئات للاغراض التعليمية وان تنتهز الفرص لاستغلال المناسبات المختلفة لذلك ، ومع ان التبرعات ليست من الموارد الثابتة التى يعتمد عليها فى تنفيذ الخطط التعليمية ، الا انه من جهة أخرى من الوسائل التى تساعد على تقديم خدمات اضافية للمدارس ٠

التشريع :

٣٧ – يوصى المؤتمر بأن **تتضمن قوانين التعليم الالزامى الاسس والمبادىء العامة والخطوط الرئيسية** التى توضح الاهداف وتكفل انتظام التلاميذ فى الدراسة دون تدخل فى تفاصيل قد تتعارض مع الظروف المتغيرة ، وان تترك هذه التفاصيل لقرارات ونشرات وتعليمات تصدرها السلطة المختصة كلما اقتضى الحال ذلك ، وبهذا تتفادى كثرة التعديل والتبديل فى القوانين من آن لآخر بما يصحب ذلك من بطء فى الاجراءات واضطراب فى سير العمل ٠

استمرار السياسة التعليمية :

٣٨ – يرى المؤتمر انه لا يتسنى لاى نظام تعليمى ان يزدهر الا اذا حظى بسياسة تعليمية مستمرة ٠ ولذلك يوصى المؤتمر كل دولة عربية بأن تنشىء مجلسا أو مجالس قومية استشارية يكون أعضاؤها ممن يمثلون مختلف نواحى الحياة والاتجاهات وتمتد عضويتهم الى عدة سنوات ٠ ويحسن ان يرشح أعضاء هذه المجالس على قدر الامكان من قبل هيئات أو جمعيات مستقلة ولا تكون لهذه المجالس دراسة ما يعرض عليها من موضوعات وتقديم التقارير عن ذلك فحسب ، بل يكون لها أيضا النظر فيما يعن لها من الموضوعات الهامة ويحسن ان تتوفر لدى هذه المجالس الوسائل اللازمة لنشر آرائها ٠

أهداف التعليم الالزامى :

٣٩ – ان يعتبر **التعليم الالزامى مرحلة أساسية غير مغلقة** غايتها توفير حد أدنى من التعليم والتربية لجميع أطفال الامة مع عدم الازدواج بينها وبين مرحلة أخرى ، وان تعتبر المدرسة مكانا يهيىء للاطفال الفرص التى تساعدهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الدينى والفكرى والخلقى والبدنى ٠

٤٠ – ان تعنى المدرسة الالزامية **بتحقيق أنواع المعرفة والميول والاتجاهات والمهارات** ، والمعايير عند كل طفل الى أقصى حد تمكنه منه قدرته واستعداداته ولا سيما الانواع التالية :

أ – غرس مبادىء وآداء الواجبات الدينية ومحاربة الشعوذة والخرافات ، وتربية الاطفال على الاخلاق الحميدة والاعتزاز بالوطن العربى والتراث المشترك ٠

ب ـ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وتعود ممارستها فى معاملة الآخرين •

ج ـ التمكن من وسائل المعرفة الاولية كالكتابة والقراءة ومبادىء الحساب •

د ـ عادة التفكير المنطقى المنظم واقامة الاحكام على النقد والدرس والاقتناع •

هـ ـ عادة النشاط المنتج وحسن استخدام أوقات الفراغ فيما ينفع الفرد والجماعة •

و ـ التزود بقدر كاف من المعلومات العامة مع وضوح علاقاتها بمواقف الحياة العملية ، والمقدرة على تطبيقها •

ز ـ تكوين جسم سليم والتدرب على الحركات النظامية •

ح ـ ادراك المشكلات التى تواجه المجتمع وغرس الميل نحو المساهمة فى حل تلك المشكلات والعلم بطرق التغلب عليها ، والتدرب على ذلك •

ط ـ المهارات والمعلومات الاساسية لقيام الفرد بدور منتج فى الحياة الاقتصادية ، والاجتماعية والصحية •

ى ـ تكوين المثل العليا ذات الصفة الاجتماعية كاحترام الاسرة والتقيد بمعايير السلوك الصالحة ، واحترام القانون واتقان العمل •

ك ـ تذوق الجمال فى الطبيعة والادب والفن •

ل ـ احترام العمل اليدوى •

م ـ عادة وضع خطة للعمل والمشاركة فى تنفيذها ونقدها •

ن ـ عادة التعاون والنجدة وتقديم الصالح العام على الصالح الشخصى ، ومعرفة الواجبات والحقوق وأدائها •

منهج المدرسة الالزامية من حيث هو وسيلة لتحقيق أهداف هذا التعليم

٤١ ـ ان **يكون المنهج مرنا مصوغا فى صورة عامة** بحيث يتمكن المدرس من تكييفه بالتقديم والتأخير أو التفصيل والاجمال تبعا لقدرات تلاميذه وما بينهم من فروق فردية فى هذه القدرات وتبعا لظروف مدرسته وبيئته •

٤٢ ـ ان **يرتبط المنهج بالبيئة** التى تخدمها المدرسة بحيث يتعرف التلاميذ على هذه البيئة وتكتسب المواد الدراسية صفة حقيقية تساعد التلاميذ على اتقانها وتكوين المهارات المتصلة باستخدامها فى الحياة •

٤٣ ـ أن يحتوى المنهج ـ بالرغم من الاختلاف بحسب البيئة وبحسب القدرة وحاجات البنين والبنات ـ على **القدر المشترك من الخبرات** الذى يجب ان يتوافر لدى كل مواطن مهما تكن طبيعة البيئة التى يعيش فيها أو وظيفته فيها

٤٤ ـ **ان تتسع جوانب المنهج** بالتدريج بحيث تشمل بيئة الوطن ثم

الوطن العربى كله ثم العـــلاقات التى تربط هذا الوطن بالانسانية جمعـــاء بالقدر الذى يسمح به فهم الاطفال فى هذه السن ٠

٤٥ ـ ان **يقل عدد المواد الدراسية المقررة** ويرتبط بعضها ببعض ووسيلة ذلك ان يتكون المنهج من مجموعات من المواد المتشابهة مثل فنون اللغة والمواد الاجتماعية والعلوم ومعها الصحـــــة والحساب والمــواد الفنيـــة والعمليـــة والتربية البدنيه ٠

مادة المنهج

٤٦ ـ ان يحتوى منهج المدرســـــة الالزامية فى جميع الاقطار العربية عــلى **قدر يكون مشتركا بين جميع هذه الاقطار** حتى تتقارب وجهـــات النظر وتتوحد المشاعر بين أبنائها وتتقارب أحكامهم على الامور وهـــذا القـــــدر المشترك يشتمل على :

أ ـ دراسة الدين كوسيلة للتربيـــة الروحية ٠

ب ـ دراسة اللغة العربية الفصحى للتفاهم ٠

جـ ـ دراسة تاريخ العرب وجغرافية الدول العربية كوسيلة للتربية **القومية** العربية وتنمية الشعور بوحدة العالم العربى وتكامل موارده ٠

٤٧ ـ ان تعنى المناهج **بمـا يساعـد على رفع مستوى الحياة** فى البلاد العربية مثل :

أ ـ أدوات البحث العلمى كالملاحظـة وحب الدرس والبحث وتوفير ما يحقق ذلك من الاجهزة والالعاب وملاحظـــة الظواهر الطبيعية وموارد الثروة ٠

ب ـ دراسة المشكلات الاجتماعيـــة السائدة فى المجتمعات العربية وطرق حلها والتغلب عليها ٠

جـ ـ محاربة الخرافات والعقائد الفاسدة والشعوذة الدينية ، كل ذلك بالقدر الذى يتفق وقدرات الاطفال فى سن المدرسة الالزامية

٤٨ ـ ان تعنى المناهج بدراســـــة **الصـلات الثقافيـــة والاجتمـــاعيـــة والتاريخيـــة والاقتصادية والسياسية** التى تربط أمم العالم العربى بعضهـــا عن بعض على قدر ما تسمح به قدرات الإطفال ٠

٤٩ ـ ان تكون العناية بتعليم اللغة العربية موجهة نحو التعبـير الشفـوى والتحريرى وكذلك نحو فهم ما يقرأ ٠

٥٠ ـ ان يحتوى المنهج من المعلومات ما يساعد التلاميذ على **فهم البيئـــــة الطبيعية** ـ مناخها وحاصلاتها وأثرهـــا فى أعمال النـــاس واقتصادياتهـــم وصحتهم ٠

٥١ ـ ان يحتوى المنهج من المعلومات **ما يوضح الميراث الثقافى للعالم العربي** ويساعد التلاميذ على تقدير أهميــة الدول العربية فى الشئون العالميــة وكذلك فضــل العرب على المدنيــة الانسانية عامة خصوصا فى ميــدان العلوم والفنون .

٥٢ ـ ان يحتوى المنهــج عــلى بعض النشاط الذى يساعد على نمو حاسـة تذوق الجمال فى الطبيعة والادب والفن فى التلاميذ وذاك مع اعطــاء الطــابع الفنى المحلى والاقليمى مكانته فى المنهج والعمل على تعزيزه .

٥٣ ـ ان يوفر المنهج للتلاميذ نواحى النشاط الحيوى كالالعاب والاناشيــد والتمثيل والموسيقى والتعبير الفنى وان تستخدم هذه النواحى وسـيلة لنمــو الاطفال واسعادهم واكسابهم الصفــة الاجتماعية .

٥٤ ـ ان يحتوى المنهج على برنامج صحى يبدأ بتكوين العادات الصحيــة بشتى الوسائل المحسوسة فى البيئــة المدرسية .

٥٥ ـ ان يحتوى المنهــج عــلى **بعض النشاط العملى** كالتجــارة وصناعــة الخزف والنسيج والزراعة ويحسن ان يؤدى هذا النشــاط الى ســد بعض حاجات التلاميذ

٥٦ ـ ان تسهم الجامعة العربيــة فى عملية تحديد مادة المناهج للتعليــم الالزامى فى البلاد العربية وعلى الاخص القدر المشترك بينها وذلك عن طريق :

أ ـ دراسة التراث الثقــافى العربى حتى تتضح عنــاصره التى يجب ان تتكون منها القدر المشترك .

ب ـ عقد اجتماعات دورية لاخصائيين من مختلف الاقطار العربية لبحث منهج للقدر المشترك .

جـ ـ تأليف لجان مشتركة لوضــع الكتب الخاصة لهذا القدر المشترك .

وسائل تنفيذ المنهج

٥٧ ـ ان تستخــدم فى التــدريس لتلاميذ المدارس الالزامية **طرق النشاط وتجنب الاعتماد على الحفظ** والاستظهار ما أمكن ذلك .

٥٨ ـ ان يزود المعلمون **بالتوجيهات المفصلة** التى تبين لهم أوجه النشــاط الممكن فى كل مادة من المواد وعــلاقة كل نشاط بأهداف موضوع الدراسة بوجه خاص وأهداف المدرسة الالزامية بوجه عام ، حتى لا تصعب طــرق النشاط على كثير من المدرسين .

٥٩ ـ ان يسير التعليم على أســاس **الملاحظة والخبرة والاحتكاك بالبيئــة** والناس وتكون وظيفة الكتاب المدرسى تفسير المشاهدات لا الحفظ والاستظهار .

٦٠ ــ ان يعتنى **بفن اخراج الكتاب** من حيث الورق وجودة الطبع والايضاح من صور ورسوم ٠

٦١ ــ ان يقوم بتأليف الكتب المدرسية مؤلفون لهم دراية تامة بالقواعد التربوية والسيكلوجية ٠

٦٢ ــ ان تحتوى كل مادة من المواد على القدر المشترك من المعلومات فى جميع الدول العربية ، خصوصا كتب اللغة والتاريخ والجغرافيا

٦٣ ــ ان **يعتنى بمكتبة الفصل** وتتعدد فيها الكتب الخاصة بالموضوع الواحد بحيث يجد كل تلميذ ما يناسب قدرته من مادة القراءة والاطلاع خصوصا فى السنوات الاخيرة من المدرسة الالزامية ٠

٦٤ ــ ان تعمل الدول العربية على تأليف **بعض الكتب الموحدة** فى بعض المواد كالمطالعة وتاريخ العرب وجغرافية البلاد العربية وكذلك أطلس دقيق محقق للعالم العربى ٠

٦٥ ــ ان تعنى الدول العربية **باعداد** المعلمين للتعليم الالزامى وتدريبهم وهم **فى الخدمة** بحيث يكونون قادرين على اتباع الاساليب الحديثة فى التعليم كطرق النشاط وطرق دراسة البيئة ٠

٦٦ ــ ان تنشأ فى كل اقليم **مدارس تجريبية** بحيث تكون هذه المدارس مختبرات (معامل) لتجريب الاتجاهات الجديدة فى المنهج قبل تعميمها ٠

٦٧ ــ ان يشجع المعلمون الاكفاء على **التجريب فى مدارسهم** بحيث يستطيع المعلمون الآخرون ان يستفيدوا من خبراتهم ٠

المدرسة والبيئة

٦٨ ــ ان يكون من أهم وظائف المدرسة الالزامية **رفع مستوى الحياة فى البيئة ونشر الوعى** الصحى والثقافى والاجتماعى بين الاهالى ٠

٦٩ ــ ان تنتهز المدرسة لتحقيق ذلك فرصة مناسبة كاحتفالها بالاعياد الدينية والقومية واقامة الحفلات والبرامج الصحية والثقافية فتفتح أبوابها لاولياء التلاميذ وبذلك تنتقل تعاليمها الى البيئة المحيطة بها ٠

٧٠ ــ ان تكون المدرسة الالزامية عند الحاجة **مراكز للتربية الاساسية أو تعليم الكبار** فى القرية وان يساعد مدرسوها فى ذلك بحيث تقل الهوة بين أمية الكبار وتنور الصغار من خريجى المدارس ٠

٧١ ــ ان يعتنى فى معاهد تخريج المعلمين ببث روح الخدمة العامة بين

طلابها كوسيلة لحسن قيام المدرسة بوظيفتها فى البيئة وان يكون ذلك ضمن برنامج تدريب المعلمين الذين فى الخدمة ·

٧٢ ـ يحسن بالمدارس والادارة المدرسية التعاون الى أقصى حد ممكن مع أهل التلاميذ لمصلحة المدرسة

طريقة وضع المنهج

٧٣ ـ ان يقوم بوضع المناهج مبدئيا لجان من الاخصائيين **ذوى الخبرة وعلم النفس والمواد المختلفة** معتمدون على خبراتهم وعلمهم بالتجارب التى عملت فى مناهج التعليم الالزامى فى البلاد المختلفة ·

٧٤ ـ ان **يقترن كل منهج بدليل للمعلمين** تضعه لجنة من الاخصائيين فى طرق التدريس والوسائل المعينة عليه ، تثبت فيه أغراض تدريس كل موضوع بالتفصيل من حيث الاتجاهات والمهارات والعادات والمعلومات التى يجب ان تتكون من دراسته وكذلك أوجه النشاط التى يستطيع ان يقوم بها التلاميذ والمراجع التى يمكن للمدرس والتلاميذ استخدامها فى دراسته ·

٧٥ ـ ان تكون فى كل منطقة أو دائرة **لجنة محلية تعمل على تكييف المنهج لحاجات البيئة والتلاميذ** وتضيف على الدليل المتقدم أوجه النشاط الخاصة بالبيئة ·

٧٦ ـ ان يكون الاتصال دائما بين **اللجان وبينها وبين المعلمين** بحيث تتجمع الملاحظات التى يعدل على أساسها المنهج فى ضوء التطبيق العملى وبرأى كافة المشتغلين بالتعليم فى هذه المرحلة ·

٧٧ ـ **ألا يقتصر تقويم المنهج على الامتحانات** بل يعمل برنامج دقيق لتقويمه يظهر مدى نجاح المنهج فى تحقيق أهدافه من وجهة نظر المربين والآباء والتلاميذ ويعدل المنهج فى ضوء نتائج هذا التقويم ·

٧٨ ـ ان يكون **التجريب أساس كل تعديل يدخل فى المنهج**

٧٩ ـ ان تعنى معاهد اعداد المعلمين والبرامج التجديدية التى تعقد للمعلمين الذين فى الخدمة **بتدريب المعلمين على طرق وضع المنهج وطرق تطبيقه** بحيث يتمكن المعلمون فى البلاد العربية فى المستقبل القريب من ان يضعوا البرامج لفصولهم ومدارسهم أو على الاقل من توجيه اللجان الفنية التى تضعها ·

مبادىء عامة عن اعداد المعلمين للتعليم الالزامى

٨٠ ـ من الثابت ان كل مشروع يهدف الى تعميم التعليم الالزامى يجب ان يعتمد أولا على توفير العدد اللازم من المعلمين · أما ما عدا ذلك من مناهج

ومكان ومعدات فانها معما لها من أهمية تكون قليلة الجدوى اذا لم يتوفر المعلم الصالح .

وللحصول على العدد الكافى من المدرسين المؤهلين تأهيلا صحيحا يجدر بحكومات الدول العربية ان تعنى عناية خاصة بمعاهد اعداد المعلمين والعمل على تحسينها وزيادتها .

٨١ – ولتحقيق ما تصبو اليه هذه الدول من توسع وتحسين فى وسائل اعداد المعلمين ، يجب ان تكون لنا خطة شاملة مدروسة دراسة منظمة من حيث **جمع الحقائق وتبويبها وبيان درجة الترابط بين العناصر التى يتكون منها هذا العمل التربوى الخطير** ، بهذا وحده نتبين النتائج التى يمكن ان نحصل عليها من اتباع السياسة ، سواء أكانت قصيرة أم طويلة المدى ويحسن ان تكون الخطة التي تسير عليها مرنة الى درجة تسمح لنا بتعديل كل ما تدعو الظروف والنتائج غير المرتقبة الى تعديله .

٨٢ – ولكى تصبح الخطة التى نرسمها لاعداد المعلمين محكمة ناجحة **يجب ان تكون جزءا من التخطيط الشامل لموضوع التعليم الالزامى كله** ، لان فى هذا اقتصادا فى الجهد والنفقات وضمانا للتعاون بين مختلف الادارات التعليمية ولاستمرار التقدم نحو تحقيق الاهداف المرسومة .

٨٣ – وثمة عامل ثان فى نجاح هذا التخطيط وهو ان يعتمد بصفة خاصة على الابحاث التربوية المنظمة والقيم التعليمية المستنبطة من الحقائق الاحصائية ، **وهذا يتطلب انشاء مكتب خاص بهذه الابحاث فى كل وزارة للتربية وتجهيزه بفئة من الموظفين الاكفاء**

٨٤ – ومن المرغوب فيه ، اذا ما أخذت سائر الدول العربية بهذه الفكرة أن **يكون التعاون تاما بين تلك المكاتب** ، وان تتفق فيما بينها على طريقة السير ببعض الدراسات وتحديد أهدافها وعلى تعريف المصطلحات وطريقة عرض البيانات التربوية الى غير ذلك من الفوائد التى يمكن ان يحققها مثل هذا التفاهم المتبادل .

٨٥ – وقد يكون من المفيد ان ينشأ فى بادىء الامر **مركز اقليمى للدول العربية لتدريب الموظفين الذين يناط بهم أعمال البحث والتبويب واستخدام الآلات اللازمة** لهذا الغرض ويمكن الاستعانة بهيئة اليونسكو أو جامعة الدول العربية أو اية مؤسسة لتقديم ما قد تمس الحاجة اليه من مساعدات فنية فى هذا الصدد .

٨٦ – تقوم وزارة التربية فى فترات دورية بعمل تقديرات عن عدد المدرسين اللازمين لها ومصادرهم ويجب ان تمتد هذه التقديرات لفترات طويلة نوعا كخمس أو عشر سنوات حسبما تقتضيه الخطة التعليمية المرسومة .

٨٧ – يراعى عند عمل هذه التقديرات

١ – ما سيكون عليه عدد المدرسين والفصول والتلاميذ وذلك على أساس

نسبة من سيلحقون فعلا بتلك المدارس ممن سيبلغون سن التعليم الابتدائى
ب ـ ونسبة عدد المدرسين الى مجموع التلاميذ •

لما كان الهدف الذى نقصد اليه هو ضمان تعليم كل طفل داخل المدرسة الالزامية المجانية تعليما صحيحا على أيدى مدرسين مؤهلين تأهيلا فنيا ويجب ألا يقل هذه النسبة عن مدرس واحد لكل خمسة وثلاثين طفلا •

جـ ـ عدد من ينتظران تفقدهم مهنة التعليم بسبب التقاعد أو الوفاة أو التحول الى مهن أخرى أو غير ذلك •

د ـ عدد المدرسين غير المؤهلين الذين قد يستغنى عنهم نتيجة الاستعاضة عنهم بغيرهم من المؤهلين •

٨٨ ـ عند تقدير الموارد التى يستمد منها المدرسون المؤهلون ينبغى ان يؤخذ بعين الاعتبار ما يأتى :

ا ـ عدد من ينتظر تخرجهم من معاهد اعداد المعلمين •

ب ـ عدد من سوف يلتحقون بمهنة التعليم فى مختلف المراحل وخاصة المرحلة التى ترسم خطتها •

حـ ـ عدد المعلمين ذوى المؤهلات الذين تركوا المهنة ويمكن اجتذابهم أو اقناعهم بالعودة اليها •

د ـ عدد المدرسين غير المؤهلين الذين سوف يستطيعون عن طريق الدراسة أثناء الخدمة اجتياز الامتحان والدخول فى اعداد المؤهلين •

هـ ـ عدد من يمكن انتدابهم من أقطار أخرى •

وينبغى ان يؤخذ بعين الاعتبار ان التوسع **فى نواحى التعليم الارقى يساعد فى الحصول على الطلاب اللازمين لمعاهد** معلمى المرحلة الاولى كما ينبغى ان يؤخذ فى الاعتبار أيضا ان التخطيط للحصول على معلمى المرحلة الاولى يجب ان يصاحبه تخطيط مماثل فى اعداد معلمى المراحل الاخرى •

وعلى أساس هذه المقارنة بين العرض والطلب لسنوات عدة نبنى تقديرنا لمدى التوسع المطلوب فى معاهد المعلمين وما يجب اتخاذه من وسائل لاجتذاب الطلبة والطالبات •

٨٩ ـ ومن المسلم به انه لن يتسنى لاية دولة من الدول العربية ان تخرج فى السنوات القليلة المقبلة العدد من المعلمين المؤهلين الذى يمكن ان يساير التوسع فى التعليم الالزامى المجانى ومن ثم أصبحت الحاجة الى مدرس الضرورة أمرا لا مفر منه وأصبح الاهتمام بشأنه جديرا بكل اعتبار •

٩٠ ـ يحسن ان نجعل **سن التقاعد لمعلمى المرحلة الاولى** عند الضرورة الخامسة والستين ما داموا يحسنون العمل •

٩١ ـ للحصول على العدد الكافى من المدرسين المؤهلين للقيام بالتعليم الالزامى فى كل دولة عربية يجب إن ترسم **خطة شاملة لحفز الشبان**

والشابات على الدخول فى هذه المهنة واتخاذ الوسائل لاختيار الصالحين ممن يتقدم منهم للالتحاق بمعاهد المعلمين ٠

٩٢ ـ ومن وسائل هذا الحفز اثارة رغبة الشباب فى الالتحاق بمهنة التدريس وذلك بجعل معاهد اعداد المعلمين مرغبة لهم أثناء الدراسة وبجعل ظروف المهنة مما يتيح لهم حياة كريمة ٠

٩٣ ـ ووسائل الحفز ينبغى ألا تترك لمجرد الصدفة اذ **يجب توجيه أنظار من نتوسم فيهم الاستعداد** للدخول فى مهنة التعليم الى ما فيها من مزايا وواجبات ويكون ذلك بأعداد كتيبات واستخدام وسائل الاعلان الكافية كالصحافة والاذاعة وغيرها ٠

كذلك يجب الاستعانة بمدرسى المدارس المتوسطة والثانوية على انتقاء من يتوسمون فيهم الصلاحية لمهنة التدريس من بين الطلاب وتشجيعهم على الدخول فيها ٠

ولا يقل عن ذلك أهمية توجيه أنظار الاباء الى ما فى هذه المهنة من مستقبل مفيد لابنائهم وبناتهم للاستعانة بنفوذهم فى هذه الناحية ٠

٩٤ ـ ويجب بذل جهود خاصة للحصول على **العدد الكافى من أبناء الريف ومن غيرهم** من الراغبين فى العمل فى الريف للالتحاق بمعاهد المعلمين لانهم أصلح للتدريس فى مدارس الريف حيث الحاجة شديدة الى التوسع فى التعليم الالزامى المجانى والنهوض به ٠

٩٥ ـ كذلك يجب العمل على **اجتذاب البنات الى مهنة التعليم** ٠ وقد تكون هناك عقبات تحول دون اجتذاب العدد الكافى منهن لدخول الخدمة فى الوقت الحاضر وهذه العقبات يجب دراستها واتخاذ خطوات للتغلب عليها فقد يكون من الضرورى مثلا ان تبث الدعوة بين التلميذات وذويهن ٠ وان تعمل ترتيبات خاصة لهن فى مدارس المعلمات وان توفر وسائل الراحة الملائمة لهن عند الانتظام فى مهنة التدريس ٠

٩٦ ـ وثمة مورد آخر للحصول على عدد أكبر من الطلاب الذين يمكن ان يلتحقوا بمعاهد المعلمين وهم الحاصلون على **دراسات أو مؤهلات مناسبة ، ولكنهم يزاولون أعمالا أخرى** ويجدون فى أنفسهم ميلا الى التدريس وهؤلاء يجب تيسير قبولهم بالالتحاق بهذه المهنة لان مثل هذه الفئة اذا ما أحسن اختيارها فقد تكون عنصرا من العناصر النافعة الفعالة فى عملية التدريس نظرا لنضجهم وخبرتهم فى نواحى الحياة ٠

٩٧ ـ ولا شك فى ان **مدارس المعلمين والمعلمات تصبح أكثر اجتذابا للطلبة** اذا ما أحسن اختيار موقعها وعنى بمبانيها وتجهيزاتها ومكتبياتها ومعاملها ومدرستها التجريبية الى غير ذلك من التسهيلات العلمية الاخرى ٠ وكذلك

اذا ما عنى بانتقاء هيئة التدريس فيها من أصحاب المؤهلات العاليـة الذين يمكن ان ينهضوا بمناهج التعليم فيها •

٩٨ ـ ومن العوامل الاخرى التى تحفز الطلاب والطالبات على دخول معاهد المعلمين **ترتيب امتيازات لهـم** بتقديم الغذاء والمسكن واعداد منهـج اجتماعى شائق وتقرير مكافآت لمواجهة نفقات الانتقال ومطالب أخرى للحياة ، أما التعهدات التى تأخذهـا وزارات التربية على من يريدون اللحاق بمعاهد المعلمين بضرورة العمل فترة معينة فيحسن ان تكون على درجة كبيرة من المرونة وذلك بنوع خـاص فى حـالة النسـاء ممن يرغبن فى الزواج بحيث يسمح لهن بترك التـدريس اذا ما اقتضت ظروفهن ذلك والا أصبحت هذه التعهدات عقبة فى سبيل اجتذاب الاعداد المطلوبة •

٩٩ ـ **وأشـد الحـوافز أثرا هى تلك التى يمكن ان تقدم للمدرس بعد دخوله فى المهنة** • والواقع ان خير المدرسـين هم أولئك الذين يجدون ان أعمالهـم مثمرة فى محيط الاطفال، وانهم يؤدون خدمة نافعة لبلادهم ، ولكن ليس من المعقول ان تكون التضحية من جـانب واحد . ولهذا سوف لا يقـدم على هـذه المهنة من الشباب ذوو الكفايات المطلوبة الا اذا كان ما يتوقعونه فيها من فوائد مادية ومزايا اجتماعية تفـوق تلك التى يمكن ان يحصلوا عليها من مهن أخرى كأن يبدأوا بمرتب أعلى نوعا من زملائهم الحاصلين على مؤهلات مماثلة وان تقرر لهم مكافآت خاصة ومزايا معينة عنـد تقاعدهم ، وكأن تعد لهم المسـاكن الملائمة بأجور معتدلة فى الجهات التى قد يتعذر عليهم الحصول عليها وان تقدم لهم تخفيضات فى أجور الانتقال وان يعفى أبناؤهم اعفاء كاملا من جميع المصروفات والرسوم الدراسية والاضافية الى نهاية مراحل التعليم وفى حالة المدرسـات يراعى تعيينهم فى الجهات التى بهـا أزواجهن ويمنحن أجازات كافية فى فترات الوضع بمرتب كامل ، الى غير ذلك من المزايا •

١٠٠ ـ **وعملية اختيار الطلبـة المتقدمين للدخول فى معاهد المعلمـين تتطلب وسائل دقيقة منظمة** لان مجرد الرغبة فى اللحاق بمهنة التعليم ليس معناه ان صاحبها سوف يكون معلمـا صالحا ودخول غير الصالحين فى هذه المهنة ضار بالنشء وبالدولة وبالراغبين أنفسهم فمـن الضرورى الوقوف عـلى القدرات العقلية والتحصيل الدراسى للمتقدمين بالرجوع الى سجلاتهم فى المدارس التى كانوا فيها ، ولا بد من تقديم ما يثبت حسن أخلاقهم وحسن استعدادهـم وأهليتهـم والتثبت من مهارتهم العملية والفنية والقدرة عـلى التجاوب مع المجتمـع • ولا تقـل الصفات الشخصيـة والاجتماعيـة والصحية لطالب اللحاق بمعهد المعلمين أهمية عما تقدم ، كذلك يجب ان يقوم لدينا الدليل على اهتمامه بالاطفال وحب العمل فى محيطهم وبالاضافة الى مراعاة كل ما تقدم فانه من المفيد ان يعمل لهم اختبار شخصى عند الدخول يقوم به أشخاص لهم دراية بشئـون التعليم ولهم قدرة على تقييم الاشخاص •

١٠١ ـ **ولا بد من استمرار العمـل على تحسين وسائل الاختيار** طوال مدة

الاعداد فتقارن نتائج التقرير الاول الذى عمل عن الطالب عند الدخول مع ما يظهره من كفايات واستعدادات بعد الحاقه بالمعهد وبعد تخرجه منه ٠

١٠٢ ـ ومن المرغوب فيه ان يكون هناك **نظام للاستغناء عمن يثبت عدم صلاحيته لمهنة التعليم** من طلاب المعاهد وهذا لا يتم الا بالاستمرار فى عملية التقييم طول مدة الدراسة ومن يثبت عدم صلاحيته لهذه المهنة ينبغى ان يعمل على توجيهه وجهة أخرى تتلاءم مع استعداده ٠

١٠٣ ـ **ادارة معاهد اعداد المعلمين وتمويلها** ـ يجدر بكل دولة عربية ان تضع من التشريعات والقرارات ماهو ضرورى لوضع نظام سليم لاعداد المعلمين وللتوسع فى هذا النظام مستقبلا ٠

وينبغى ان تكون هذه التشريعات من المرونة بحيث تضمن **لمعاهد المعلمين قسطا كافيا من الحرية والاستقلال الذاتى** فى شئونها الفنية والماليه والادارية

١٠٤ ينبغى ان يكون **التوسع فى معاهد اعداد المعلمين** من حيث نوعها وسعتها وموقعها **على أساس خطة مرسومة** ويجب ان يكون للاعتبارات التربوية المقام الاول على الدوام فى رسم الخطة وان يكون الهدف النهائى هو العمل على تحسين اعداد المعلمين الامر الذى يؤدى فى النهاية الى تقدم التعليم فى المدارس نفسها

١٠٥ ـ **ان الحالة القائمة فى البلاد العربية تتطلب وجود معاهد خاصة للريف وأخرى للمدن** ، ولكن ينبغى ان تكون نظم كل منها من المرونة بحيث يمكن للطالب ان ينقل من أحد النوعين الى الآخر وتحقيقا لذلك يجب ان تنشأ نسبة معينة من مدارس اعداد المعلمين فى أى بلد من البلدان فى الجهات الريفية ، لما فى هذا (أولا) من التيسير على الطلبة من أبناء هذه الجهات ان تكون المدارس قريبة منهم ، و (ثانيا) تمكينهم من الاتصال المباشر بالبيئة الريفية وأحوالها ٠

١٠٦ ـ ينبغى ان **لا يقل الحد الادنى للتعليم العام اللازم لدخول معاهد** اعداد معلمى المرحلة الاولى عن الدراسة المتوسطة (التكميلية أو الاعدادية) وعلى كل حال ينبغى ألا تقل مدة الدراسة فى هذه المعاهد على ثلاث سنوات أما حيث لا تتوافر وسائل التعليم الاخرى بعد المرحلة الابتدائية (كما هو الحال فى المناطق الريفية وفى المدن نفسها فى بعض الدول) فمن الضرورى انشاء معاهد يقبل فيها الطلبة الذين أتموا مرحلة التعليم الابتدائى على ان تمد فترة الدراسة فى معاهد اعداد المعلمين بما يتناسب مع ذلك ٠ ومن المرغوب فيه بصفة عامة ان يوضع من الترتيبات ما يتيح قبول خريجى المدارس الثانوية أو غيرهم من الطلبة المتقدمين دراسيا فى معاهد اعداد المعلمين لمدارس المرحلة الاولى اذ انه من الخسارة ألا يستفاد من خدمات الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين ووإصلوا

دراساتهم فى ناحية أخرى

١٠٧ — يجب ان تكون **مناهج الدراسة فى معاهد اعداد المعلمين للمرحلة الاولى عامة ومتكاملة بحيث تخرج مدرس الفصل** • والى جانب ذلك ينبغى اتخاذ الوسائل التكميلية الكفيلة بتخريج مدرسين لانواع خاصة من التدريس كالتدريس للشواذ وكتدريس المواد الخاصة كالفنون والصناعات والتربية البدنية وتعليم الراشدين • كذلك ينبغى ترتيب دراسات لمن يرشحون للنظارة (الادارة) أو الاشراف • والوسائل والتسهيلات المشار اليها سابقا يمكن ان تكون اما قبل الخدمة أو بعدها حسب الاحوال •

١٠٨ — يستحسن ان يكون عدد **الاساتذة والطلبة فى معاهد اعداد المعلمين والنسبة بينها** مما يسمح بمقدار كاف من الصمت بين الطلبة والاساتذة وتنوع الكفايات الخاصة ويحسن كذلك ان لا يكون عدد الطلبة من القلة بحيث تصبح النفقات باهظة نسبيا •

١٠٩ — يوصى **بأقامة معهد نموذجى لاعداد المعلمين** مزود بمدرسين ومعدات أكثر وفاء بالغاية مما يوجد فى المعاهد العادية الاخرى بحيث يستطيع هذا المعهد ان يتوسع فى التجارب والابحاث وان يمد يد المعونة الى المعاهد الاخرى •

١١٠ — نظرا للظروف الاقتصادية القائمة الآن فى كثير من البلاد العربية قد يصعب ان تقوم كل دولة بأعداد مناهج ومراكز خاصة لاعداد الموظفين المتخصصين تخصصا عاليا فى ميدان التعليم الالزامى المجانى وان تقوم من جانبها بجميع أنواع الابحاث اللازمة لذلك ، ولهذا فان المؤتمر يوصى ان تبذل الجامعة العربية **جهودا لانشاء معهد عال للتربية ذى دراسات تخصيصية فى احدى المدن المتوسطة** جغرافيا بين الدول العربية • ولما كانت هذه الدول سوف تجنى ثمار هذا المعهد فعليها ان تتعاون فى الانفاق عليه •

والمرجو ان تقدم هيئة اليونسكو أو غيرها من الهيئات الدولية أو الاثنان معا ما قد يتطلبه انشاء هذا المعهد وتشغيله فى المرحلة الاولى من مساعدات •

١١١ — ينبغى ان تقوم جميع معاهد المعلمين فى كل دولة من الدول العربية بنشاطها فى نطاق ما ترسمه السياسة التعليمية القومية ، وان تخضع لاشراف ورقابة السلطة التعليمية المركزية • وهذا لا يمنع من اعطاء المعاهد ممثلة فى عميدها وهيئات التدريس فيها أكبر قسط من الاستقلال الذاتى فى كل ما يتصل برسم الخطط وتنفيذ المناهج وان ينص على ذلك صراحة فى التشريعات التى تنشأ بموجبها هذه المعاهد • لان **هذا الاستقلال لا غنى عنه فى استنهاض همم القائمين على اعداد المعلمين** •

١١٢ — لكى يتم تنسيق الجهود وتبادل الخبرات النافعة بين مختلف المعاهد يحسن أن تتخذ جميع الوسائل **لتنظيم المؤتمرات الدولية والزيارات المتبادلة بين المعاهد** وحيثما توجد معاهد عليا للتربية فانه من المفيد ان تشترك

فى هذه المؤتمرات دو نسيطرة عليها.

١١٣ – ينبغى ان **يحتوى كل معهد** من معاهد اعداد المعلمين على حد أدنى للتجهيزات العلمية الضرورية بما فى **ذلك المكتبات والمعامل (المختبرات)** .

١١٤ – ويحسن الى جانب هذا كلما أمكن ذلك ان يهيأ قسم داخلى لاقامة الطلاب حيث يدربون على الحياة الاجتماعية الصالحة التى لا غنى عليها لتكوين المدرس وحيث لا يتيسر ايجاد قسم داخلى ، ينظر فى تهيئة أماكن فى بعض الابنية المدرسية التى بها قسم داخلى أو فى مخيمات خاصة ليقيم بها طلبة معاهد اعداد المعلمين بعض الوقت خاصة خلال فترة الاجازة الصيفية **لتدريبهم على الحياة الاجتماعية وقيادة الشباب** .

١١٥ – يحسن ان يلحق بكل معهد من معاهد المعلمين **مدرسة تجريبية نموذجية** لما يجب ان تكون عليه مدارس التعليم الالزامى يطبق فيها هيئة التدريس أساليب التربية الصحيحة وتكون مجالا للمشاهدة والتدريب من جانب الطلاب **ولكن ينبغى ألا يقتصر تدريب الطلاب ومشاهدتهم على المدرسة النموذجية** وانما يجب ان يتدربوا فى مدارس وظروف مماثلة للتى سيعملون فيها عند تخرجهم

١١٦ – توصى السلطات التعليمية أن تعنى العناية كلها باختيار من يعهد **اليهم بأدارة هذه المعاهد والتدريس فيها** اذ على كفايتهم الشخصية وصفاتهم الخلقية ومدى اخلاصهم لواجبهم يتوقف نجاح هذه المعاهد ويجب ان يكون لديهم الخبرة الكافية بالتعليم المجانى الالزامى ، وان يكونوا قد تلقوا دراسات عالية تؤهلهم للمساهمة فى أعمال معاهدهم .

١١٧ – ينبغى ان يترتب لهيئة التدريس فى معاهد اعداد معلمى المرحلة الاولى من الامتيازات ويخصص لهم من الدرجات والمرتبات ما يضمن **لهذه المعاهد الحصول على مدرسين** من ذوى مؤهلات وكفايات عالية وينبغى فى جميع الاحوال ان تكون هيئات التدريس بهذه المعاهد أكفأ من مثيلاتها فى المدارس الثانوية العادية وخاصة فيما يتعلق بالصفات الشخصية والخبرة المهنية .

مناهج معاهد اعداد المعلمين

١١٨ – ينبغى ان يشتمل منهج معاهد المعلمين على **الدراسات العامة والدراسات المهنية** والدراسات العامة أساس لزيادة نمو الطالب كفرد ومواطن أما الدراسات المهنية فالغرض منها اعداد الطالب ليؤدى واجباته كمدرس كفء وعلى أى حال فان الدراسات العامة تساهم فى اعداده كمدرس كما تساهم دراساته المهنية فى نموه الشخصى والاجتماعى . ويجب ان يعد منهاج هذه الدراسة بحيث يكون متوازنا ومتكاملا .

١١٩ ـ تختلف نسبة الدراسات العامة الى الدراسات المهنية وفقا لكمية وطبيعة الدراسة التى مر بها الطلبة قبل التحاقهم بمعاهد اعداد المعلمين ووفقا لطول مدة الدراسة بالمعاهد **وينبغى ان تسير الدراسة المهنية والدراسة العامة جنبا الى جنب،** مع اطراد زيادة نصيب الاولى وتناقص نصيب الثانية كلما تقدم الطالب فى دراسته ٠

١٢٠ ـ **يجب ان يكون منهاج الدراسة على العموم وظيفيا فى طبيعته** بأن يكون متصلا اتصالا وثيقا بحاجات الطلاب الحقيقية كأفراد وكمواطنين وكمدرسين بعد ذلك ٠ ويجب أيضا ان يكون متصلا اتصالا وظيفيا فى مجموعه وفى تفصيلاته بالاهداف المتفق عليها للتعليم الابتدائى وان توضح هذه الاهداف فى أذهان الطلاب أثناء الدراسة توضيحا كافيا ٠ كما ينبغى ان يتضح فى أذهانهم العلاقه بين الدراسات التى يتلقونها وبين تحقيق الاهداف المشار اليها ٠

١٢١ ـ ولما كان من المرغوب فيه ان يكون المدرسون ممثلين للثقافة التى تحيط بهم ويجب ان يهدف تعليمهم العام الى تمكينهم من تفهم قوميتهم العربية وتراثهم الدينى والايمان بهما واداء واجباتهم وينبغى ألا ننسى من جهة أخرى ان الشعوب يرتبط بعضها ببعض فى الوقت الحاضر ارتباطا وثيقا يوحد بين مصائرها فمن الواجب ان **نعد المدرسين بحيث يكونون اداة لنشر التفاهم العالمى** وبحيث يحملون التقدير والاحترام الواجبين لمختلف الثقافات والديانات ٠

١٢٢ ـ بالاضافة الى دراسة الآداب والدين والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية يجب ان يتضمن التعليم العام للمدرسين **دروسا فى الفنون الجميلة والفنون العملية** فمن ناحية يجب ان يتضمن البرنامج مواد كالموسيقى والتصميم والرسم والنحت ومن ناحية أخرى يتضمن الصناعات البسيطة والزراعة والتدبير المنزلى كما يجب ان يتضمن دراسات فى **التربية البدنية وعلم الصحة** ٠

١٢٣ ـ **من جهة الاعداد المهنى** يجب ان نعين المدرس على تكوين فكرة واحدة عن قيمة التربية وأغراضها ومميزات نظم التعليم فى بلاده وفهم وظيفى لنمو الطفل وتطوره وللمشكلات الاجتماعية ومن الامور الضرورية ان يدرس الطالب طرق التدريس ومن ذلك استخدام الوسائل السمعية والبصرية وفى الظروف المحيطة بالدول العربية يعتبر التدريب على التعليم الاساسى ودراسة البيئة والقيادة الاجتماعية وتعليم الراشدين أمرا ضروريا ٠

١٢٤ ـ لن يكون من السهل فى زمن قصير ان نعد مدرسى المستقبل بشكل مرض فى كل هذه الاتجاهات وعلى ذلك فالتجريب (فى مناهج المعلمين) المقرون بالتقييم المنظم للنتائج أمر يجب تشجيعه بكل الوسائل ومعنى ذلك ان مسئولية تطور مناهج اعداد المعلمين يجب ان توكل الى هيئات التدريس منها مع عقد المؤتمرات الدورية المشتركة وتبادل الزيارات وستكون مساهمة

مدرسى المدارس الابتدائية ورؤسائهـا ومفتشيها فى هذه المؤتمرات والزيارات ذات قيمة فى تطور المناهج وتوجيهها الوجهة التربوية السليمة ٠

١٢٥ ـ ويجب ان تتضمن الدراسة فى معاهد المعلمين **قدرا كبيرا من الخبرة المباشرة** فتشمل مناهج الدراســـة ملاحظة فعلية للاطفال وان تكون الخبرات والمشاهدات طبيعية واقعيـة ســـواء أكانت فى مدارس أو فى مؤسسات أو فى المجتمع وان تتمشى هذه الدراســة العملية جنبا الى جنب مع الدراســـة النظرية عن طريق الكتب والمحاضرات لكى تتضح للطلاب الحقائق العلميـــة المتصلة بالامور السابقة ٠

والمدرسة النموذجية المقترح الحاقهـا بكل معهد من معاهد المعلمين ســتكون مجالا يمكن الطلاب من ملاحظة الاطفال فى سن مبكرة وبشكل دائم وفيها يبدأ الطالب بالملاحظة ثم يساهم فى العمل بنفسه ٠

١٢٦ ـ ويجب ان تتضمن الدراســة **ما بين ستة أسابيع واثنى عشر أسبوعا يقضيها الطالب فى التمرين العملى** طول الوقت تحت اشراف وتوجيـه سليمين ومن الافضل ان يؤدى الجزء الاكبر من هذا التمرين فى مدارس عادية فبهـذه الطريقة نقدم للطلاب خبرة مباشرة بالمدارس والظروف التى سيجـــدون أنفسهم فيها بعد تخرجهم ٠

١٢٧ ـ من المتـــوقع ان يواجــه **المدرسون المبتدئون صعابا فى تطبيـق الاســـاليب الحـديثـة** التى دربوا عليهـا لـذلك يجب اشـــعارهـم بهذا أثناء تدريبهم كما يجب معاونتهم لاعداد أنفسهم لمواجهة هذه الصعـاب وعلى المعاهد ان تكون على اتصـــــال بخريجيها الجدد لكى تعاونهم على تذليل ما عسى ان يلاقوه من صعـاب فى هذه الناحية كما ان عليها ان تطلب المعونة من نظار المدارس والمشرفين عليهــــا والمفتشين فيما تقـدمه من مساعـــدة لهؤلاء الشبان لكى يهيئـوا أنفسهـــم لتحمل تبعاتهم الجديدة دون ان يفقدوا فى ذلك شجاعتهم فيلجأوا الى طرق التدريس التقليدية ٠

١٢٨ ـ يجب على كل معهد من معاهد المعلمين ان يعتبر **الحياة الاجتماعيـــة للطلاب عنصرا أساسيا فى اعدادهـــم للحياة ولمهنة التعليم** ، ويجب ان يكون المعهد نفسه مجتمعا يقوم الطلاب ببحث مشكلاته وتدبير أموره وان تتبع فى هذا البحث والتدبير الاسس الديمقراطيـة وأساليب الحكم الذاتى كـما يجب ان تعالج هذه المشكلات على النحـو الذى يمكنهم من مزج اللعب بالعمل الجدى، والنشاط الجمـاعى بالجهـــد الفـردى والجهود العقلية بالجهود ذات الطابع الجمالى والعملى ، كما يجب ان يعمـــل مديرو المعاهد وهيئات التدريس عـلى تحقيق هذه الغايات والاتجاهات وبالطبع يجب ان يكون فى اللوائح والانظمـــة ما يسمح لهم بذلك ٠

١٢٩ ـ يجب ان تعمل المعاهد عـلى **احترام فردية الطلاب ومعاملتهم المعاملة التى تكفل تنمية شخصياتهم واكتمـال** نضجهـم ٠ ويجب ان يساهمـــوا فى القرارات التى تتصل بمشكلات مجتمعهم داخل المعهد بما فى ذلك المشـــكلات

المتصلة بالمنهج لان الطلاب اذا لم يضطلعوا بمسئولية أثناء دراستهم فلن يتعلموا كيف يتحملون المسئوليات فيما بعد • واذا لم يوثق بهم فانهم لن يثقوا فيما بعد بتلاميذهم • واذا لم يدربوا على الحياة فى جماعات فلن يكون فى مقدورهم ممارسة الاساليب الديمقراطية فى المجتمعات التى سيخوضون غمارها •

الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين

١٣٠ ـ ينبغى ان يكون هناك حد **أدنى من المؤهلات الثقافية والمهنية التى** يجب توفرها فى معلمى المرحلة الاولى وهذا الحد الادنى يجب ان يكون بوجه عام معادلا للمقررات والدراسات التى يتلقاها الطلاب فى معاهد معلمى المرحلة الاولى •

١٣١ ـ من المهم ان يتوفر لمعلمى **المرحلة الاولى الضمانات الكافية من حيث عقود الاستخدام وشروط العمل** وعدالة الترقى والجزاءات وكذلك المكافآت أو المعاشات عند ترك الخدمة التى تمكنهم من العيش الكريم وان تسن لذلك التشريعات واللوائح وان تتخذ الوسائل الكفيلة ببلوغ الغايات المشار اليها • ويجب ان يكون للمعلمين وجماعاتهم ونقاباتهم رأى مسموع فى كل هذه الامور • وعلى كل ينبغى ألا تقل الضمانات التى تعطى للمعلمين فى هذه النواحى بحال من الاحوال عن نظرائهم فى المهن والاعمال الاخرى •

١٣٢ ـ يحسن لفائدة التعليم ان **يعين مدرسو المرحلة الاولى بقدرالامكان فى قراهم وبلادهم** حتى يكونوا أقدر على خدمة الاطفال والجماعة وأكثر غيرة على عملهم علاوة على ان ذلك مما يسهل لهم وسائل العيش • وينبغى ان يوفر للمغتربين منهم ممن يعينون فى المناطق النائية المساكن المناسبة بأجورمعقولة•

١٣٣ ـ ينبغى ان تكون مرتبات معلمى المرحلة الاولى وترقياتهم مماثلة على الاقل لنظرائهم فى المهن الاخرى الحائزين لمؤهلات مكافئة ، وان تكون علاواتهم بحيث تمكنهم من مقابلة أعباء الحياة المتزايدة •

١٣٤ ـ **نظرا لان مهنة التعليم فى المرحلة الاولى من المهن الشاقة** التى تتطلب جهدا ويقظة مستمرين من جانب المدرس ونظرا لان طبيعة العمل فى المدارس الحديثة تلقى على عاتق المعلمين أعباء كثيرة غير ما يتصل بالعمل داخل الفصول ، فانه ينبغى ان يخفض نصاب المعلم من الدروس الى المعقول الذى

يمكنه من اجادة التدريس ومن اداء واجباته الاخرى وألاتقل الاجازةالسنوية لمعلمى المرحلة الاولى عن شهرين • كما يجب ان تكون أجازاتهم المرضية على الاقل مساوية لما لغيرهم من موظفى الحكومة فى المهن الاخرى • وان تدبر السلطات التعليمية عددا من المدرسين الاحتياطيين للعمل بدلا من الذين تمنعهم ظروف المرض مؤقتا من العمل •

١٣٥ ـ مما يشجع معلمى لمرحلة الاولى ومما يعود على هذا التعليم بخير

الفوائد ان تعمل الترتيبات اللازمة لان **يرقى المتازون من معلمى هذه المرحلة الى الوظائف الارقى فى محيط هـــذا التعليم كالتفتيش والنظارة وغيرهـا من هذه الوظائف** • على ان تتوفر المعـايير والوسائل الكافية لاكتشاف هـؤلاء الممتازين ومساعدتهم عـلى النهـوض بأنفسهم نهوضا يمكنهم من تولى هـذه الوظائف بكفاية •

١٣٦ ـ ينبغى ان يشجع المتازون من **معلمى المرحلة الاولى على تلقى الدراسات الارقى** والحصول على الشهادات الاعلى وان تشجعهم السلطات التعليمية على ذلك بالمنح والاجازات الدراسيـة متى ثبت امتيازهم •

١٣٧ ـ **مما يساعد على رفع المستوى الاجتماعى للمدرسين وعلى اعلاء مكانتهم** فى البيئة ان يشجعوا على القيام بنشاط وان يكونوا روادا اجتماعيين فيها وان يوثقوا الصلة بينهم وبين الآباء والاهالى وان يقوموا بدور ايجابى فى خـدمة البيئة •

١٣٨ يتوقف رفع مستـوى المعلمـين اجتماعيا الى حد كبير **على ما تقـوم به جماعاتهم وهيئاتهم من نشاط فى الحياة** العامة وعلى ما تبديه من غيرة واهتمام بحل المشكلات التعليميـة وينبغى ان تشجع جماعات المعلمين مـن جـانب السلطات التعليمية ماليا وأدبيـا على القيام بهذا النشاط • وان تساعـدها أيضا على ارساء الدساتير والقواعـد الاخلاقية والتقاليد الصالحة للمهنـة بالتدريج •

١٣٩ ـ ان من أهم ما يرفع مستوى المعلمين الادبى والاجتماعى **هو منـح المدارس والمعلمين قسطا كافيا من الحرية** فى معالجة شئونهم ومشكلاتهم الخاصـة بالعمل داخل المدرسة وخارج أسوارها •

١٤٠ ـ ان وجود الوسـائل الكفيلة بحسن تقدير المعلمين من أهم العوامل لرفع مستواهم وحفزهم على اجادة العمل لذلك ينبغى ان تعمل السلطات التعليمية على **استنباط أحسن وسائل التقويم** ، التى تمكنها من تقويم أعمال المعلمين فى جميـع النـواحى والا يقتصر التقـويم على أوجه قليلة من أوجه النشاط كما ان وجود مثل هذه الوسائل الشاملة تمكن السلطات التعليمية من وضـع الرجل المناسب فى المكان المنـاسب ، ولا شك أن معاهـد وادارات البحـوث التربوية المقترح ايجادها ستكون خير معين على استنباط هذه الوسائل

١٤١ ـ عملا على رفع روح المعلمـين المعنوية ، بتقدير الخدمة الجليلة التى يؤدونها للمجتمع ، وتعويدا للمجتمـع نفسه أطفـالا وراشـدين على تقـدير العاملين المنتجين ، يقترح تشجيع اقامة يوم قومى يدعى « يوم المعلمـين » يعبر المجتمع فيه بمختلف الوسـائل عن تقديره المعنوى للمعلمين •

رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة

١٤٢ ـ نظرا لان التربية وأساليبها ونظرياتها فى تطور مستمر فانه ينبغى

ان يؤخذ فى الاعتبار ان عملية اعداد المدرس انما هى عملية مستمرة تشمل اعداده قبل الخدمة فى معهد من معاهد اعداد المعلمين ، وتستمر بعد تخرجه بما تهيئه له السلطات التعليمية وطبيعة عمله من وسائل وأساليب النمو والاستزادة لذلك ينبغى ان تعنى السلطات التعليمية بوسائل وبرامج **رفع مستوى المعلمين العاملين** .

١٤٣ ـ عند وضع برامج ووسائل النهوض بالمعلمين العاملين ينبغى ان يراعى ان طرق وأساليب رفع مستوى المعلمين العاملين تختلف عنها فى معاهد اعداد المعلمين . وترتكز هذه الاساليب على ان مشكلات المعلمين أثناء الخدمة تستمد من خبراتهم المباشرة وهى تتعلق بالنظام والمناهج والامتحانات والادارة ومشكلات الاطفال وطرق تدريس وصلة المدرسة بالبيئة ، كما ان هؤلاء المعلمين أكثر خبرة ونضوجا فلا تروقهم الاساليب التى تتبع مع الطلاب وانما يتوقون الى **القيام بدور ايجابى فى التنظيم وتحديد المشكلات والمناقشة وايجاد الحلول وغير ذلك مما يتفق مع مستوى نضوجهم** . كما يميلون الى تناول الموضوعات العملية التى تكون ذات فائدة مباشرة فى حل مشكلاتهم وانه لذلك يجب اشعارهم بقسط كبير من الاحترام وحسن المعاملة وان يساهموا مساهمة فعالة فى تحديد المقررات والمشكلات التى يدرسونها . ، وان يساهموا فى ادارة حلقات البحث وان يشجعوا على ابداء ارائهم وعرض مشكلاتهم ، وان يكون كل ما يقدمه لهم الخبراء والمشرفون على سبيل التوجيه والمقارنة

١٤٤ ـ ان برامج ووسائل النهوض بالمعلمين أثناء الخدمة متعددة وليست محددة ، وتتم بطرق كثيرة منها المقررات الدراسية والنشرات ، وعرض النماذج والتوضيحات وحلقات البحث والمناقشة والرحلات وتبادل الخبرات والزيارات والتوجيه المثمر ، وتوفير أسباب الاطلاع المستمر بأنشاء المكتبات . ووحدات العرض المتنقلة وغيرها .

نظرا لتشعب هذه الوسائل وتعددها ينبغى ان تتعاون فى ذلك السلطات التعليمية ومعاهد اعداد المعلمين والمعاهد العليا والجامعات حسب ما تقتضيه الظروف ونوع المساهمة .

١٤٥ ـ ينبغى ايجاد هيئة فنية فى كل وزارة للتربية تقوم بالعمل على اتخاذ الوسائل اللازمة للنهوض بالمعلمين وان تتعاون فى هذا الصدد مع الهيئات المحلية .

١٤٦ ـ لكى تؤتى الجهود المبذولة فى رفع مستوى المعلمين ثمارها المطلوبة يجب ان تضطلع الهيئات المحلية بالدور الاكبر فيها لان ذلك يكسب هذه الدراسات الصبغة المحلية ويتيح للمعلمين فرصة الاعداد لها وتحديد موضوعاتها والمشكلات التى يرون انها تغنيهم أكثر ن غيرها أما الهيئة المركزية فمهمتها الاشراف على توجيه السياسة العامة واعداد الدراسات والمؤتمرات التى تكون ذات صبغة قومية أو تكون على سبيل التجربة أو المثال كما انها

تقوم بتوجيه الهيئات المحلية وامدادها بارشادات والخبراء والمهمات الملازمة كالاشرطة السينمائية والنماذج والكتب ٠

١٤٧ ـ ينبغي ان تسهم الجامعات **ومعاهد التربية العليا ومعاهد اعداد المعلمين** في برامج النهوض بالمعلمين ويكون ذلك بواسائل متعددة أهمها ٠

١ ـ الزيارات التى يقوم بها أساتذة هذه المعاهد للمدارس ٠

٢ ـ الدراسات المسائية أو الصيفية للمعلمين ٠

٣ ـ اعداد القادة اللازمين للنهوض بالبرامج وتقويمها حيث ان موضوع رفع مستوى المعلمين العاملين أصبح من الموضوعات التى لها أصولها وأساليبها الخاصة ٠

٤ ـ معاونة السلطات على عمل البرامج وتقويمها وعلى العموم ينبغى ان يكون لكل معهد من معاهد اعداد المعلمين برنامج للخدمة العامة وان يمتد نشاطه خارج أسواره بحيث يتناول المعلمين فى المنطقة المحيطة به ٠

١٤٨ ـ بما انه من خير وسائل النهوض بالمعلمين هو اتاحة الفرصة لهم للاطلاع على النماذج والاساليب الطيبة ينبغى ان تنشأ مراكز نموذجية فى الجهات المختلفة تضم مدرسة ابتدائية تكون مجالا لاستنباط أحسن وسائل التربية وطرق التدريس ووسائل الايضاح وان تزودهذه المراكز بوحدات متنقلة لعرض الوسائل السمعية البصرية والكتب وأساليب التدريس وغير ذلك وتتخذ هذه المراكز أماكن للتدريب وعقد الاجتماعات وحلقات البحث والزيارات ٠

١٤٩ ـ من أهم العوامل التى تحفز المعلمين الى النمو اعطاؤهم قسطامناسبا **من الحرية واشراكهم فى وضع المناهج وتطبيقها وادارة المدرسة ومعالجة مشكلاتهم بالكيفية التى يرونها** وتشجيعهم على استعمال اساليب الديموقراطية وتدل البحوث التى قام بها المشتغلون ببحث نشاط الجماعات (كالموظفين والمعلمين والعمال وغيرهم) على ان مجرد زيادة المرتبات والمكافآت لا يكفى لاستنهاض الهمم والاجادة فى العمل ولكن هناك عامل لا يقل عن ذلك أهمية وهو شعور كل فرد بأنه ليس مجرد آلة تنفيذية وانما هو شريك فى رسم الخطط ووضع السياسة العامة ٠

معلمو الضرورة

١٥٠ ـ معلم الضرورة هو كل معلم يزاول التدريس فى مرحلة من مراحل التعليم دون ان يكون لديه المؤهلات الفنية والعلمية اللازمة للتدريس فى هذه المرحلة وتقتضى التوسع فى التعليم الالزامى المجنى وينبغى ان تكون هنالك **خطة مرسومة لعدد مناسب من السنين للحصول على معلمى الضرورة من حيث** العدد والنوع والمؤهلات المطلوبة وشروط استخدامهم وتثبيتهم ٠٠

١٥١ ـ يجب آن يتلقى معلمو الضرورة قبل مزاولتهم التدريس **قدرا من الدراسات والتوجيهات لمدة سنة** على الاقل ويعينون لمدة مؤقتة وان ترتب

نهم أثناء الخدمة الدراسات التى تبلغهم مستوى نظرائهم من المتخرجين فى معاهد المعلمين وليس المقصود بذلك ان يتلقوا نفس الدراسات والمقررات التى تعطى فى هذه المعاهد لاختلاف الظروف وانما يتلقون الدراسات الخاصة التى تلائم حاجاتهم وتبلغهم المستويات المطلوبة ولا يثبت معلمو الضرورة فى مهنة التدريس الا بعد ان يتبين نجاحهم فى الوصول الى المستوى المرغوب من هذه الدراسات ٠

نشر التعليم بين البنات وتشجيع الاقبال عليه :

١٥٢ ــ يوصى المؤتمر بعدم التفريق فى نشر التعليم بين البنين والبنات ٠

١٥٣ ــ يقترح المؤتمر على جامعة الدول العربية فتح مدرسة ابتدائية للبنات فى اليمن على ان توفد اليها معلمات من الدول العربية ويراعى فيهن ان يكن من ذوات الخبرة الطويلة وان يستطعن المحافظة التامة على عادات البلاد وتقاليدها ، وذلك حتى تكون هذه المدرسة نواة لاعداد معلمات يمنيات ٠ ويطبق ذلك فى الدول العربية المماثلة مع مراعاة التقاليد الخاصة بكل بلد ٠ وقد رحبت الحكومة اليمنية بهذا الاقتراح ووعدت بتيسير تنفيذه ٠

١٥٤ ــ نظرا الى ان زواج الفتيات المبكر بسبب التقاليد والعادات الاجتماعية وما يتبع ذلك من انسحابهن من المدرسة قبل اتمام التعليم الابتدائى يوصى المؤتمر بوجوب وضع تشريع **يجعل الحد الادنى لسن الزواج لا يقل عن خمسة عشر عاما ٠**

١٥٥ ــ يوصى المؤتمر بوضع تشريع **يمنع اشتغال البنات فى المصانع ــ فى** المدن التى بها مدارس لجميع الملزمات ــ قبل سن الثانية عشرة وذلك لمنع انسحابهن من أجل هذا الغرض قبل اتمام تعليمهن الابتدائى ٠ وفى البلاد التى سنت هذه القوانين يوصى المؤتمر بالعناية بتنفيذها ٠

١٥٦ ــ نظرا لما أثبتته الاحصاءات فى البلاد العربية المختلفة من ان نسبة المتعلمات من الملزمات أقل من نسبة المتعلمين من الملزمين يوصى المؤتمر بضرورة عناية الحكومة **بفتح أكبر عدد ممكن من مدارس البنات وزيادة** الميزانية المخصصة لتعليمهن حتى تتساوى عدد المتعلمات والمتعلمين من الملزمين ٠

١٥٧ ــ فى القرى التى لا يوجد بها سوى المدارس المشتركة يوصى المؤتمر بأن يفسح المجال لقبول ما لا يقل عن ٥٠ ٠/٠ من البنات من عدد تلاميذ المدرسة على ان تشترك المعلمات فيها وعلى الاخص فى السنوات الاولى ٠

١٥٨ ــ فى حالة عدم وجود معلمات فى المدارس المشتركة يستعان بمعلمات

متنقلات لتعليم الفنون النسوية للبنات على ان تدبر لهن وسائل الانتقال والمبيت فى مراكز متوسطة بين القرى.

١٥٩ ـ يوصى المؤتمر بالعناية بتعليم **الكبار لايقاظ وعى الآباء والامهات** لضرورة تعليم البنات وأهميته فى النهوض بالاسرة والمجتمع وذلك باستخدام أساليب التربية الاساسية.

١٦٠ ـ يحسن ان تجرى الدعاية لتعليم البنات عن طريق المساجد والكنائس والصحف وغير ذلك من وسائل الدعاية.

١٦١ ـ اشراك بعض قادة القرية فى العناية بشئون المدرسة وتشجيع الاهالى على تكوين جمعيات تسمى مثلا بجمعيات أصدقاء المدرسة تضم بعض الآباء والمعلمين ووجهاء القرية المهتمين بشئونها للعناية بالمدرسة وتقديم المساعدات اللازمة لها.

١٦٢ ـ مهما تكن نوع العادات والتقاليد فى بعض البلاد العربية فانه **ينبغى الا تقف هذه التقاليد حجر عثرة فى سبيل نشر التعليم بين البنات لان** ذلك يتعارض تعارضا صريحا مع أبسط المبادىء الانسانية وتعاليم الاديان السماوية ولقد حث الدين الاسلامى على ضرورة تعليم الجنسين واعتبر ان طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

١٦٣ ـ العمل على **ترغيب التلميذات فى المدرسة** وتشجيعهن على الانتظام فى الدراسة وذلك عن طريق الرحلات والحفلات واقامة المباريات الرياضية والمعارض الخ ..

١٦٤ ـ يوصى المؤتمر **بملاحظة قوانين الالزام بدقة** على البنين والبنات بالتساوى ولفت نظر المخالفين وعقابهم اذا اقتضى الامر.

١٦٥ ـ **العمل على تصنيع البلاد** لرفع المستوى الاقتصادى والاهتمام بتنمية الثروة القومية فقد دلت البحوث المختلفة فى بلاد الشرق والغرب على وجود علاقة وثيقة بين ارتفاع مستوى المعيشة وانتشار التعليم بين البنات كما بينت ان تعليم البنات من أهم عوامل رفع المستوى الاقتصادى.

منهج التعليم الالزامى للبنات :

١٦٦ ـ الاستمرار فى سياسة **توحيد مناهج البنين والبنات فى** المدرسة الابتدائية فى النواحى الثقافية لحاجة كل من البنت والولد الى قدر مشترك من الثقافة العامة وان لا تكون التفرقة الا فى النواحى العملية فقط.

١٦٧ ـ زيادة العناية بالفنون النسوية فى مدارس البنات وجعلها متمشية مع حاجات البيئة حيث تختلف مناهج الريف عن مناهج المدن فى هذه النواحى ، فيعنى فى مناهج الريف مثلا بالصناعات الزراعية وتربية الدواجن

والصناعات المحلية الخ٠٠ كما ينبغي ان يفسح المنهج مجالا للعناية بتربية الطفل بطريقة مبسطة فى السنة النهائية من الدراسة الابتدائية ٠

١٦٨ ـ يوصى المؤتمر بغرس المبادىء **الدينية وآداب السلوك وآداب الحديث** ودماثة الخلق ورقة الجانب وتربية الذوق والعناية بالمظهر بين البنات ويكون ذلك بطريق المثال والقدوة الحسنة ومراعاة العناية بهذه النواحى فى اعداد المعلمات ٠

١٦٩ ـ يوصى المؤتمر بزيادة العناية بتربية الفتاة تربية وطنية لاخراج المرأة وعلى الاخص فى الريف من عزلتها حتى يمكن ان تساهم فى حياة بلدها العامة ويكون ذلك بتخصيص وقت فى خطة الدراسة لعرض وبحث الحوادث الجارية الهامة فى محيط المدرسة والوطن ٠

١٧٠ ـ لما كانت بعض البلاد العربية تبدأ بتقديم الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية لتلاميذ وتلميذات السنوات الاخيرة فقط من الدراسة ، يرى المؤتمر **العمل على التبكير بدراسة البيئة المحلية والمعلومات التاريخية بطريقة مبسطة٠**

١٧١ ـ يوصى المؤتمر بضرورة **عناية المدرسة باستغلال أوقات الفراغ** فتستقبل فى غير أوقات العمل تلميذاتها وخريجاتها ونساء الحى الذى توجد به المدرسة واعداد أنواع مختلفة من النشاط العملى والثقافى مما يساعد على توسيع أفقهن ومدهن بالمهارات العملية التى تؤدى الى رفع المستوى الاقتصادى للاسرة ٠

اعداد المعلمات :

١٧٢ ـ ينبغى العمل على **الاكثار من تخريج معلمات المرحلة الاولى** حتى يمكن بالتدريج قصر التعليم فى السنوات الاولى من التعليم الابتدائى على النساء٠

١٧٣ ـ **عدم انفراد الرجال فى المدارس المشتركة بالتدريس للبنات** لان ذلك يفقدهن أثر العنصر النسوى اللازم لحسن تكوينهن وتمام افادتهن من التعليم ٠

١٧٤ ـ من الضرورى العناية بدراسة **لغة أجنبية فى معاهد اعداد المعلمات** لاهمية ذلك فى تثقيفهن العام ولتمكينهن من متابعة الدراسة العليا فيما لو أردن ذلك ٠

١٧٥ ـ يكون سن الرابعة عشر الحد **الادنى لقبول الطالبات فى مدارس المعلمات** حتى لا تفصل الطالبات فى سن مبكرة عن اترابهن مما يؤدى الى عزلهن فى بيئة ضيقة الافق محدودة بحاجات مهنة التدريس ٠

١٧٦ ـ ينبغى فتح السبل للممتازات من خريجات مدارس معلمات المرحلة الاولى لمتابعة دراستهن العالمية فى المعاهد العليا للمعلمات ٠

١٧٧ ـ يعنى عناية خاصة باعداد المعلمات للخدمة الاجتماعية في المدن وفي الريف بطريقة عملية تطبيقيـــة مبنية على دراسة البيئة المحلية ، ولا يخفى أهمية ذلك الاعداد بالنسبـــة للمعلمة التى لا تقتصر وظيفتها على تلقين المعلومات وانما تشمل عمل الرائدة والمربية والمصلحة الاجتماعية ٠

١٧٨ ـ **لتشجيع الطالبـــات عـلى الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمات** للمرحلة الاولى يوصى المؤتمر بما يلى :

أ ـ ينبغى الا تحول قيود التعهدات التى تفرض على طالبات مدارس المعلمات بين الفتاة وبين متابعة الدراسة العالية المتصلة بمهنة التدريس على ان يكـون ذلك وفق شروط خاصة ٠

ب ـ ان يعتبر التدريس بأى مدرسة حرة أو خارج الوطن بموافقة السلطات **التعليمية وفاء لهذا التعهد** ٠

جـ ـ ان تعفى الملتزمة من تعهدهـــا بالقيام بالتدريس اذا أرادت الانقطـاع عن العمل بسبب الزواج ٠

١٧٩ ـ عدم التفريق بين المعلم والمعلمة المتزوجة وغير المتزوجة فى شروط العمل من مرتبات وعلاوات وتقاعد ٠

تعليم أبناء اللاجئين العرب

١٨٠ ـ يوصى المؤتمر بأن تقوم سياسة التعليم لابناء اللاجئين الفلسطينيين على أساس جعله وسيلة للارتفاع بمستوى **الحياة والاحتفـاظ بالروح القـــومى** وتقويته على نحـو يحفظ للمجتمـــــع الفلسطينى كيانه القومى العربى ويعد الناشئة لمستقبلهم فى بناء وطنهـــم الفلسطينى من جديد ، ومن الضرورى ان تبذل الجهود لرفع الروح المعنوية فى نفوس النشء من اللاجئين بمختلف الوسائل ٠

١٨١ ـ نظرا لان أطفال اللاجئين العرب لهم من الحقوق ما لاطفال العرب والعالم أجمع فى فرص الحياة والتعليم وغير ذلك ، لذلك يوصى المؤتمر بأن تقوم الهيئات المسئولة **بتعميم التعليـم الالزامى على كافة أطفال اللاجئين من من بنين وبنات** ٠

١٨٢ ـ يرى المؤتمر ان اعداد المعلم هو الاساس الذى تقوم عليه السياسة التعليمية ولذلك فهو يوصى بأن تبذل العناية فى اعداد المعلمين والمعلمـــات وتدريبهم بأنشاء معاهد تستوعب العدد الذى يكفى لتعميم التعليم الالزامى بين الاطفال اللاجئين كما انه يوصى بأن يراعى فى اعداد هؤلاء المعلمين وتهيئتهم ليقوموا بدروهم فى تربية النشء تربية قومية ما يحقق السياسة التعليمية التى يرى المؤتمر ان تسود تعليم اللاجئين ٠

١٨٣ ـ يوصى المؤتمر بأن يحصل أبناء لاجىء فلسطين من الثقافة مايعطى لكل طفل عربى آخر على ان يراعى فى ذلك ان يشمل هذا التعليـــم ما يحقق الاغراض التى تستهدفها السياســـــة التى قررها المؤتمر بصدد تعليم أبنـاء لاجىء فلسطين تعليما يجمع بين الثقافة **النظرية والتوجيه العملى** ٠

١٨٤ — يوصى المؤتمر بأن تؤلف لجنة **فنية دائمة** لدى هيئة اغاثة وتشغيل اللاجئين التابعة للامم المتحدة ، تشترك فيها الجامعة العربية وممثلون للدول التى ذهب اليها اللاجئون ، يعهد اليها الاشتراك فى وضع وتنفيذ سياسة تعليم أبناء اللاجئين .

١٨٥ — يوصى المؤتمر بالمزيد من العناية والاهتمام بتعليم المعلومات **التاريخية والجغرافية الفلسطينية** فى جميع الدول العربية ، ، والاتصال بالبلاد العربية غير الممثلة فى الجامعة العربية لتطبيق ذلك .

١٨٧ — يوصى المؤتمر بأن يكون معظم الخبراء فى الرئاسة العامة بقسم التعليم فى بيروت **من العرب** وحيث تتساوى الاعتبارات ينتخبون من دول عربية مختلفة .

ويوصى بأن تعمل الدول العربية على اعادة الخبراء الاكفاء فى المراكز التى تحتاج اليها بدون اخلال بحقوق هؤلاء الموظفين المعارين .

١٨٧ — يوصى المؤتمر بأن يكون معظم الخبراء الاكفاء فى المراكز التى تحتاج اليها بدون اخلال بحقوق هؤلاء الموظفين المعارين .

١٨٨ — يوصى المؤتمر بتقوية وتحسين **جهاز التفتيش والادارة فى قسم التعليم بوكالة الاغاثة** بتعيين رجال أكفاء واستعارة اللائقين من موظفى الحكومات المعنية

١٨٩ — يوصى المؤتمر بأن **تعنى وكالة الاغاثة بالاتجاهات العملية فى التعليم** وخاصة ما يتصل منها بالبيئة ، وان تهيىء المختبرات (المعامل) ووسائل الايضاح ، والادوات اللازمة للاشغال اليدوية وتشجيع الهوايات فى المدارس التابعة لها ، وترى ان هذا الاتجاه العملى سيمهد السبيل الى الاقبال على المدارس المهنية الموجودة حاليا ،ويساعد على انشاء مدارس أخرى تعد أبناء اللاجئين وبناتهم اعدادا عمليا فيما بعد .

١٩٠ — يوصى المؤتمر بأن يعطى كثيرا من الاهتمام للتعليم المهنى وترى انه من الضرورى ان توجد معاهد لهذا التعليم المهنى للبنات ، وان تقوى المعاهد التى فتحتها الوكالة حتى الآن للبنين ويزاد عددها

١٩١ — يوصى المؤتمر بألا تحرم **الوكالة أبناء اللاجئين من غير حملة البطاقات من مساعداتها التعلمية** كما يوصى بأن تزيد الوكالة من مساعداتها للمدارس الحكومية والخصوصية التى يتعلم فيها أبناء اللاجئين ، على شكل معلمين ، وأدوات وكتب الدراسة وأبنية وطعام ، ومنح دراسية ، وغيرها من مستلزمات التعليم .

دعوة مؤتمر جديد :

١٩٢ — يوصى المؤتمر الدول العربية والادارة الثقافية لجامعة الدول العربية **بدعوة مؤتمر جديد للتعليم الالزامى** بعد مرور ثلاث سنوات على هذا المؤتمر للنظر فى المرحلة التى وصل اليها تقدم التعليم الالزامى والخطوات التى يمكن اتخاذها للسير به الى الامام

انتهت التوصيات

دار العالم العربي للطباعة
٢٣ شارع الظاهر تليفون ٤٤٧٠٦
(منير خليل)

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة السابعة | مارس ١٩٥٥ | العدد الثالث

فهرست

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .

* توسل المقالات باسم : الدكتور محمد خابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .

* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .

* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً — بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س — بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة السابعة	مارس ١٩٥٥	العدد الثالث

الفروق الفردية فى القدرات ودلالاتها فى ميدان السياسة القومية *

للدكتور عبد العزيز القوصى
مدير معهد التربية للمعلمين

توجه سياستنا القومية ، توجيهاً واعيــاً نحو زيادة الإنتاج من كلا المصدرين الإنسانى والطبيعى ، مثلهـا فى ذلك مثل غيرها من السياسات القومية ، وينهض بهذه المهمة المجلس الأعلى للإنتاج القومى الذى أنشىء فى عام ١٩٥٢ . ولكى تسير زيادة الإنتاج فى اتجاه مجد فعال،قامت إلى جانب السياسة الإنتاجية سياسة أخرى تستهدف زيادة الخدمات التى تؤديهـا الدولة لأفراد الشعب ، وتشمل هذه الخدمات ميادين الصحة والتربية والتعليم والتوجيه ومد يد المعونة إلى محتاجيها . . . إلخ ، ويعنى بهذا كله المجلس الأعلى للخدمات العامة . ويعمل هـذان المجلسان على تنسيق المهام المختلفة المتداخلة التى تنهض بها مختلف مصالح الحكومة . وواضح طبعاً أن الدولة لا تستطيع أن تستغل المصادر الطبيعية للثروة إلى أقصى حـد ممكن دون أن تولى القدرات الإنسانية ما تستحقه من عناية .

والواقع أن هذين المصدرين الطبيعى والإنسانى كانا يعانيـان كثيراً من الضياع وينالها كثير من الإهمال فى الماضى وذلك لوجود عدد كبير من العوامل والقوى المتشابكة داخلية وخارجية ، وليس فى نيتى أن أعطى صورة كاملة للموقف ، وإنمـا سأقتصر على ذكر قليل من الجوانب البارزة .

---

* هذا بحث ألقاه كاتبه بالانجليزية فى المؤتمر الدولى الرابع عشر لعلم النفس بمونتريال كندا فى يوليه سنة ١٩٥٤ وترجمه إلى العربية الأستاذ السيد محمد عثمان .

ا — أول هذه الجوانب أن دخل الفرد أقل من أن يكفى حاجاته على أى مستوى إنسانى يمكن تصوره وهو يبلغ حوالى ١/٢٠ من الرقم المقابل له فى الولايات المتحدة . ومثل هذه الظروف تؤدى عادة إلى الفقر، وسوء التغذية ، والتعرض للمرض وعدم الاكتراث والاستسلام .

ب — وهناك أيضاً زيادة السكان التى تسير بسرعة تفوق السرعة التى تزداد بها الأرض المنزرعة ، وهى المصدر الرئيسى للثروة ؛ فبينما تضاعف عدد السكان فى الخمسين سنة الأخيرة نجد أن الأرض المنزرعة لم تتجاوز زيادتها فى نفس الفترة ٢٥ ٪ . وهناك ظاهرة تحتاج إلى عناية أكبر وبحوث على جانب كبير من الحذر ألا وهى أن الإخصاب والفقر وضعف القدرة على الإنتاج تسير فى العادة جنباً إلى جنب .

حـ — ولقد ظل التنظيم الاجتماعى الاقتصادى - إلى أن قامت ثورة يوليو ١٩٥٢ - أقرب ما يكون إلى النظم الإقطاعية . فما يقل عن ٥٪ من الناس كان يمتلك ما يزيد على ٩٥٪ من الأرض ، وكانت الجهود تبذل بصورة ضمنية أو صريحة للإبقاء على مثل هذه الحال التى عملت على أن تكون غالبية الناس خدماً أو عبيداً مطيعين لاحول لهم ولا قوة لعدد قليل من السادة الذين يملكون زمام السلطان ، وكان الإبقاء على تلك الحال مفيداً لحفنة من الناس داخل البلاد وخارجها ، وكان من نتائجها فقدان الاهتمام والميل ، والشعور بالحرمان والكلل وضعف القدرة على الإنتاج وارتكاب الجرائم وإدمان المخدرات والتعصب القومى . . . إلخ .

ويجب على الباحثين أن يكونوا على درجة كبيرة من الحرص والعناية عند محاولتهم التمييز بين الأسباب والنتائج ، فقد حدث مثلا أثناء مناقشة دارت فى البرلمان حول مكافحة الأمية ، أن قال أحد الأعضاء إن العامل الزراعى غير قادر على التعلم ، كما قال أحد كبار الملاك إنه إذا تعلم العامل الزراعى فإن عينيه سوف تفتح على آفاق جديدة مما يؤدى إلى فقداننا السلطة عليـه وهجرته الأرض ونقص الإنتاج فيتهدد بذلك اقتصادنا القومى .

ى — وكانت الأسس التى يقوم عليها تنظيم التعليم تهدف إلى تمكين الطبقتين العليا والوسطى من الحصول عليه وحرمان الفقراء منه وهم غالبية الشعب ، كما كانت طرق التعليم تهدف إلى تدريب الطلاب بحيث تخلق منهم خدماً مطيعين للحكام ، وكان

هدف التربية الأساسى تخريج الموظفين للعمل بالحكومة . ومما ساعد على ذلك أن شهوة الحكم الحقيقى أو الزائف تشبع حاجة ملحة فى نفس شعب مظلوم مضطهد .

هـ - كانت الأعمال التجارية والصناعية قاصرة إلى حد كبير على الأجانب وإن كان قد نهض بها فى بعض الأحيان أفراد ناجحون من الطبقة الفقيرة ، وظلت الحال على ذلك قرابة ١٥٠ عاما مما طبع فى أذهان الناس فكرة أن الأجانب أقدر من المواطنين على النجاح فى التجارة والصناعة ، وبث فى نفوسهم شعوراً بالنقص حاربه بعض وشجعه بعض آخر ، ولكنه ترك أثراً واضحاً فى توزيع القدرة على الإنتاج والكفاية فيه على أفراد طوائف معينة ، وقد أدى الوعى القومى أخيراً إلى جعل الأمور تسير فى اتجاه أكثر صلاحية .

و - ومن الحلول التى لا مفر منها العمل على زيادة الأرض المنزرعة والسير بالبلاد نحو التصنيع والعناية بالتعليم وتدعيم العدالة الاجتماعية . وتعتبر البلاد نفسها منذ يوليو سنة ١٩٥٢ تمر بفترة إصلاح شامل ، وهناك فى الوقت الحاضر سباق بين زيادة السكان من ناحية وبين المحاولات التى تبذل للعمل على زيادة الكفاية والقدرة على الإنتاج ورفع مستوى المعيشة .

وسوف يؤدى هذا إلى انتقال الحياة من القرية إلى المدينة ومن الزراعة إلى الصناعة ، والملاحظ أن الموقف المهنى العام يتجه نحو التغير السريع وسيظل يتغير بسرعة متزايدة . ويكون العمال الزراعيون ما يزيد على ٨٠٪ من المجموع الكلى للعمال ، وهذه النسبة تتغير فى اتجاه واحد مما يتطلب اتجاهات جديدة فى العمل ومهارات جديدة وقدراً كبيراً من القدرة على التكيف ، ومن ثم فلا بد من قيام مشروعات تهدف إلى النهوض بالتعليم والتدريب والاختبار والتوجيه .

وقد اعتدنا أن نرى فى جميع مراحل التعليم الولدالغبي الذى تبلغ سنه ١٨أو١٩سنه جنباً إلى جنب مع الولد الذكى الذى لا تتجاوز سنه ١١ أو ١٢ سنة . وكانت القدرة على دفع المصروفات والاستعانة بالدروس الخصوصية تتيح لكلا الولدين فرصا متكافئة ، ولقد جرت بحوث حول القدرة فى المدارس الابتدائية والثانوية ، وحددت أنسب سن لكل فرقة ، وتبين أنه كلما زادت سن التلميذ فى فرقة معينة دل ذلك على انخفاض نسبة ذكائه .

وقد شكل قانون التعليم الجديد الذى سن عام ١٩٥٣ جانباً كبيراً من سياسته

على أساس مثل هذه النتائج ، وكان لذلك أثره فى الصورة التى توضع بها الامتحانات وفى الشروط التى يتطلبها دخولهم ، كما كان له أثره فى تحديد السن الدنيا والقصوى لكل مرحلة مما أدى إلى ازدياد التناسق فى السن والقدرة ، وإلى اعطاء القدرة أولوية على أى اعتبار آخر فى إعطاء الأفراد حق تقرير الدراسة التى يقومون بها ، وقد نتج عن ذلك وجود عدد آخر من المشكلات .

وكذلك استفاد قانون التعليم الجديد من حقيقة تكاد الآراء تجمع عليها ، وهى وجود فروق نوعية وكمية بين مختلف الأفراد فى نمو القدرة بتقدم السن . وما يحدث فى مصر الآن فى هذا الاتجاه حدث فى انجلترا عندما سن قانون سنة ١٩٤٤ ، وفى فرنسا عندما قدمت لجنة لانجفين مقترحاتها ، كما حدث فى غيرهما من البلاد . ويلاحظ أن المشكلات التى تنشأ فى هذا الصدد متشابهة فى مختلف البلدان .

ولا بد هنا من التعليق بكلمة على الاختبارات والعينات التى استخدمت فى هذه البحوث . فقد كانت الاختبارات فى أغلبها صوراً معربة منقحة من اختبارات استخدمت فى بلاد أخرى مرت بعملية تهدف إلى التحقق من صحتها وتقنينها ، ولكنه لما كان الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة لا يكونون مجموع الأطفال فى مصر ، فإن العينة المختبرة لا ينبغى أن تعد ممثلة لجمهور الأطفال .

فعدد الأطفال فى سن الإلزام يزيد على ثلاثة ملايين ، بينما عدد الذين يذهبون فعلا إلى المدارس يبلغ حوالى ١,٥ مليون ، وقد تمخضت هذه الحقيقة عن عدد من ضروب التناقض والتعقيد لن نخوض فيها فى هذا المجال ولكنها تشير إلى أن نمو عدد الأطفال فى سن المدرسة يتطلب وضع اختبارات جديدة ومعايير جديدة ، وإذا كان لنا أن نضع اسماً للمشكلة التى تواجهنا فى السنوات القليلة القادمة فإن الإسم الذى يناسبها هو « مشكلة الاختبارات فى مجتمع سريع التغير » .

وقد أجرى عدد من البحوث فى كلية الهندسة بجامعة القاهرة وفى إحدى المدارس الصناعية وكذلك فى واحدة من المدارس الثانوية العادية بالقاهرة ، وكان الهدف من ورائها مواصلة البحث فى العامل أو العوامل المكانية باستخدام عينات مختلفة ومحاولة الكشف عن أى القدرات تلزم للنجاح فى مهنة الهندسة فى مختلف مستوياتها ، وكانت النتائج بوجه عام تتفق مع النتائج التى تمخضت عنها البحوث فى بلاد أخرى ، فقد

تبين أن طلاب الهندسة تلزمهم بنوع خاص القدرة العامة والقدرات المكانية التى تساعد على إدراك التشكيلات والأشياء الثابتة والمتحركة، أما العينة التى اختيرت من بين تلاميذ المدرسة الصناعية فقد كان يلزمها ثبات حركات اليد وتناسقها . كما تبين أن اختبارات الأبعاد الثلاثة كانت بوجه عام تفضل اختبارات البعدين كمقاييس للقدرة الهندسية فى مستواها الرفيع .

والمهن الهندسية نفسها متباينة الأنواع ، فهناك الهندسة المعمارية والكهربائية والميكانيكية والمدنية . . . الخ . ويسير فى قطاع عرضى مع هذه الأنواع القدرة على التصميم والتخطيط والتنفيذ، كل هذه وكثير غيرها مازالت تحتاج إلى البحث والتحليل فى ضوء الفروق الفردية .

ومما يجدر ذكره فى هذا الصدد أن الطلاب يقبلون فى كليات الهندسة على أساس مجموعهم الكلى فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، والذى يحدث عادة أن هؤلاء الذين يلتحقون يمتازون بذكاء مرتفع ولكن لا ينجح منهم عادة فى إتمام الدراسة فى المدة المحددة لها وهى خمس سنوات غير ٤٥٪ منهم ، ويبعد ٢٠٪ أثناء الدراسة لافتقارهم إلى القدرة بدرجة تفقد الأمل فيهم ، أما الـ ٣٥٪ الباقون فيتعثرون بصورة ما حتى ينتهوا من الدراسة فى مدة أطول من المدة المحددة ، بل إنها تبلغ فى بعض الحالات عشر أو اثنتى عشرة سنة ، ويعطينا هذا صورة لمدى الضياع الذى يحدث فى تعليم الهندسة فى مصر، كما يرينا كيف يمكن تجنبه عندما ننهض بالوعى و نوجهه نحو الاهتمام بالاختبارات .

وثمة ظاهرة ثانوية فى هذا الصدد توافر اكتشافها عند إجراء الاختبارات المكانية بكافة أنواعها فى مصر وغيرها من البلدان ، هذه الظاهرة هى تفوق الأولاد على البنات ، ولكن مما يدعو إلى مواصلة البحث أن عدد البنات اللائى يقبلن على دراسة الهندسة فى تزايد مستمر . وتصيب المهن الهندسية فى جميع مستوياتها وبكافة أنواعها ما تستحقه من العناية وبخاصة للعلاقة الحيوية بينها وبين السياسة التى تهدف إلى زيادة الإنتاج من ناحية وزيادة الخدمات العامة من ناحية أخرى ، ومن ثم إنشاء عدد من الهيئات التى تعنى بالتدريب والاختيار والتوجيه وما تتطلبه كل من هذه من معدات .

وقد أنشىء حديثاً ديوان يعمل على النهوض بالاختيار والتدريب للوظائف العامة، وقد تبع إنشاءه بذل قدر كبير من الجهد لوصف الوظائف وتحليلها ووضع طرق الاختيار وتصميم الاختبارات .

ولن أستطيع هنا أن أورد أية نتائج محددة لا بالنسبة للعمل الذى يجرى فى ديوان الموظفين ولا لذلك الذى يجرى فى الجيش، هذا بالرغم من أن قدراً كبيراً منه يتم فى كلا الميدانين، واعتقد أن هناك من المشكلات ما يشغل وقت المشتغل بعلم النفس العسكرى فى الوقت الحاضر وجهده، فهناك مثلا مشكلات اختيار الطلاب للكليات العسكرية وتوزيع المجندين على مختلف الوحدات، ومساعدة العائدين من الحرب على التكيف للحياة من جديد، وتدريب المجندين على أعمال تساعدهم على كسب عيشهم بعد فصلهم من الخدمة ... وكثير غيرها، ولست أعرف بالضبط ماذا يحدث بالفعل، ولكنه لما كان الاهتمام بالأمر حديثاً نسبياً فإن من المرجح أن المشكلة الأساسية أمامهم هى مشكلة تصميم الاختبارات بوجه عام وتصميم الاختبارات للمجندين الذين كانوا فى الأصل عمالا زراعيين بنوع خاص، وجدير بالذكر أن عدداً كبيراً من المجندين هم فى الأصل عمال زراعيون أميون مما يضع القائمين بالأمر أمام مشكلة جد عويصة .

وقد بذلت فى مصر محاولات تلق بعض الضوء على آثار البيئة، فترجم الاختبار الابتدائى الجمعى لبالارد وعدل ليناسب أطفال المدارس المصرية فى بحث أجراه كلاباريد عام ١٩٢٩ . وقد سبق لهذا الاختبار أن طبق فى انجلترا وبلجيكا، وبينما كانت الصعوبة التى لاقاها الأطفال البلجيكيون ضئيلة نجد أن الأطفال المصريين لم يتمكنوا فى البداية أن يتكيفوا بسهولة لموقف الاختبار وذلك لغرابته بالنسبة لهم من حيث نوع الأسئلة وطرق الاجابة عليها ... الخ، وقد أدخلت تعديلات أخرى على الاختبار حتى أصبح صالحاً من حيث توزيع الأسئلة وصحتها وثباتها .. الخ، ولما تم ذلك كان الاختبار قد أصبح مختلفا كل الاختلاف عن الأصل الذى أخذ عنه، فحذف ٤٦ سؤالا من المائة التى كان يتكون منها الأصل وعدلت الأسئلة الباقية وعددها ٥٤ وأضيفت إليها عشرة جديدة، كما أدخلت تعديلات جديدة على تعليمات الاختبار، ومن ثم فليس من الممكن إطلاقا مقارنة نتائج الاختبار الجديد الذى يعرف باختبار القبانى بنتائج الأصل الذى طبق فى لندن والصورة المعدلة التى طبقت فى بلجيكا.

وأجرى المستر سكوت منذ أربع سنوات مضت تجربة واسعة النطاق على أطفال المدارس فى شمال السودان مستخدما تعديل القبانى لاختبار بالارد وعدداً كبيراً من الاختبارات الأخرى ، فتبين له أن ثلثى الـ ٦٤ سؤالا الواردة فى اختبار القبانى لم تكن أسئلة مميزة الأمر الذى يستحيل معه عقد أية مقارنات . فقد واجهت سكوت صعوبات كثيرة تتعلق بشكل الاختبارات ومحتوياتها وطرق عرضها والعلاقات بين المختبر والمختبرين بل وبموقف الاختبار نفسه . واستخدم سكوت الاختبارات اللفظية واختبارات الصور والاختبارات التخطيطية المجردة non-representational diagramatic tests وكان لابد فى كل هذا من قدر معين من التدريب الذى يساعد على تكوين علاقة صالحة بين المختبر والمختبرين . كما قد واجهته صعوبة لغوية تتمثل فى الفرق الواضح بين لغة الحديث ولغة الكتابة .

وخرج سكوت من كل هـذا بعدد من النتائج منها أن التراجم والصور المعدلة للاختبارات اللفظية الجمعية الأجنبية غير صحيحة وغير ثابتة وأن اختبارات الصور ليست بذات فائدة ، بل إنه يقول إن الاختبارات التخطيطية غير اللفظية قد جربت كذلك ولكنها أهملت بعد تجارب واسعة النطاق لما ثبت من قلة جدواها فى التنبؤ بالقدرة على التعلم فى السودان ، وكانت كل نتائج سكوت تقريبا سلبية فيما عدا نتائج بعض الاختبارات المحلية التى بنيت على أساس من التجربة والتى يقول عنها أنها صحيحة على ما يبدو وثابتة بكل تأكيد .

وقد فكر واحد من زملائى وهو الدكتور فهمى فى مواصلة السفر جنوبا لا بقصد تطبيق اختبارات القـــدرات بالطريقة التقليدية المألوفة، ولكن بقصد القيام ببحث استكشافى مبدئى ، وبلغ فى رحلته هذه قبائل الشلوك قرب خط الاستواء مستخدما فى بحثه لوحة جودارد وتواهات بورتيوس واختبار الجزاندرز pass along test واختبار رسم الرجل لجود إنف كما استخدم أشياء أخرى كالخرز والصور .. الخ .

ووجد أن مفحوصيه فى مختلف الأعمار غـير قادرين بوجه عام على التعرف على الفروق بين أشكال كالمربع والمثلث والمثمن والخطين المتقاطعين .. الخ ، ولكن نقل هذه الأشكال كان يقترب من الصورة المميزة لها فى سن العاشرة ، كما أنه وجدهم غير قادرين بوجه عام على التعرف على صور أناس يعيشون بينهم. ويقول الدكتور فهمى إن فكرتهم عن الخط المستقيم ، بخلاف فكرتهم عن الدائرة ، تكاد تكون غـير

موجودة ، وبينما كانت نتائجهم فى اختبارات پورتيوس سيئة للغاية فقد نجحوا نجاحاً معقولا فى اختبارات الجزاندرز .

وقد عاد الدكتور فهمى ببعض النتائج المبدئية عن مفحوصيه :

١ — من المرجح أن لديهم قرارات معينة لا نستطيع سبر غورها بأساليبنا المألوفة.

٢ — أن المدركات التى لديهم محصلة لبيئتهم الخاصة .

٣ — أن اختبار الذكاء الذى لا يقوم على أساس من نوع معين من الثقافة يعتبر بحق تناقضا فى القول (وهو يتفق فى ذلك مع أناستاسى) .

ولما كان الدكتور فهمى لا يزال يفحص المعلومات التى جمعها فمن الخير أن نقف فى العرض عند هذا الحد .

وكل ما ذكرته الآن من بحوث قام بها كلاياريد والقبانى وسكوت وفهمى فى بيئات تختلف من لندن إلى جنوب السودان تلقى الضوء رغم عدم كمالها على حقيقة هامة هى وجوب الحرص والحذر عندما نجرى تجاربنا على أناس من بيئات مختلفة ، يختلفون فى ميولهم الانفعالية واتجاهاتهم وعاداتهم ومهاراتهم . ومع شديد احترامى لكل ما أجرى من بحوث قيمة على فروق القدرات بين مختلف الشعوب فإننى أعتقد أن المشتغلين بعلم النفس لم يحققوا حتى الآن غير النذر اليسير ، وعليهم إما أن يقلعوا عن مقارنة الناس من مختلف البيئات ومختلف العناصر وعن مقارنة أفراد من الجنسين، أو أن يفكروا فى وضع المعايير التى تستند إلى المبادىء الكلية العامة بالمعنى الذى نادى به سبيرمان منذ ثلاثين سنة خلت ، تلك المبادىء التى لم يستطع أحد أن يثبت خطأها أو أن يعدلها أو أن يستبدل بها غيرها ، ومع ذلك لا تلقى العناية التى تستحقها ، فإذا أمكن الوصول إلى مثل هذه المبادىء فى ميدان القدرات العقلية الأولية المختلفة فإنه عندئذ وعندئذ فقط نستطيع أن نعقد المقارنات ، وقد يقول البعض إن هـذا مستحيل ، إذا كان الأمر كذلك فمن المستحيل أيضا عقد المقارنات .

كما قد يقال إننا منذ سنوات ونحن نناقش هـذا الموضوع ولم نصل إلى نتيجة فلم لا نشرع فى أن نكون عمليين فنضع الاختبارات المحلية للأغراض المحلية مستخدمين فيها مواد محلية لنطبقها على السكان المحليين ؟ نحن على أى حال فى مسيس الحاجة إلى أن نتعمق فى فهم طبيعة القدرات ، ومدى قابليتها للتدريب ، وتاريخها ، والظروف

التى تساعدها على أن تستغل خير استغلال ، إذا نجحنا فى ذلك فلاشك أننا سننجح أيضا فى استيضاح كثير من المسائل المتعلقة بالنظام الاجتماعى والسياسة القومية .

فهل من الممكن فى هذه المرحلة من مراحل البحث أن نقول بوجود فروق بين الجنسين أو بين العناصر أو بين الأمم أو بين الجماعات تبرر الوضع الراهن من إنكار مبدأ تكافؤ الفرص للجميع ؟ طالما قيل ـ وما زال القول صحيحاً ـ إن مثل هذه الفروق إن وجدت فلا شك أنها ضئيلة جداً إذا قورنت بالفروق التى توجد بين الأفراد المنتمين إلى مجموعة واحدة ، والأدلة التى بين أيدينا عن أثر الوراثة لا تكفى إلا بقدر ضئيل جداً لمساعدتنا على تقدير مجالها وقوتها وآثارها الحقيقية ، فإن التفوق الذى يدعيه البعض لأمة على أمة أو لعنصر على آخر أو لجماعة على أخرى لم يترتب عليه فى الماضى إلا خلق التوتر الذى يؤدى عاجلا أو آجلا إلى نشوب ألوان الصراع ، فهل اختفى هذا الادعاء بالتفوق الذى يحمل فى طياته منح الامتيازات للبعض وفرض الالتزامات على الآخرين ؟ بالطبع لا ، ومن ثم فما زلنا نعانى من التوتر فى عالم مشحون بإمكانيات التدمير ، هذا التوتر الذى لا تغطيه سوى غلالة رقيقة بالية حليت بصور من التبرير وخداع الذات .

إن مسألة توجيه الفرد بحيث يتعلم ويعمل ويكسب ما يقدر على تعلمه وعمله وكسبه ويترك ما لا طاقة له به لغيره ـ هذه المسألة محفوفة بعدد كبير من المشكلات .

فهناك أولا الاعتقاد السائد بين عامة الناس ـ والعامة هى التى تحكم فى بعض الأحيان ـ أن الناس يولدون سواء ومن ثم فلا بد من أن تتاح لهم فرص متكافئة للتعلم والعمل والكسب واحتلال المكانة فى المجتمع ، كما أن هناك الاعتقاد بأنه ليس من حق فرد آدمى على ما أوتى من إمكانيات محدودة يعترف هو نفسه بقصورها أن يمسك بيديه زمام السلطان الذى يتحكم به فى مستقبل فرد آدمى آخر وفى حياته ـ ليس من حق أى فرد أن يفعل ذلك طالما أن هناك قوة عليا تسير كل شىء وتقدر كل شىء ، لقد كان هذا الرأى حجة قوية تساق عند مناقشة مشكلات الضعف العقلى مناقشة تسودها العاطفة ، وليس هذا إلا مثالا من كثير .

ويقودنا الحديث إلى مسألة طال نقاشها ألا وهى حرية الفرد مقابل سيطرة الدولة ، ويبدو أنه مما لا يحتمل النقاش أن إتاحة الفرصة للمواطنين لكى يحيوا حياة طيبة سعيدة فعالة منتجة يجب أن تعطى أولوية على إتاحة مثل هذه الفرصة للأفراد كأفراد

وطبيعى أن الدولة تريد أن تضع كل فرد فى موضعه بحسب قدرته ، ولكن الأفراد يحبون أن يكونوا حيث تهوى قلوبهم ، ومن ثم ينشأ الصراع بين رغبات الأفراد وبين ما يعتقدون - إن خطأ وإن صواباً - أنه مفروض عليهم من قبل أولى الأمر فى الدولة . وإذا نظرنا إليها من الجانب الآخر رأينا الصراع بين ما يراه الحكام سعياً إلى تحقيق الصالح العام، وبين الفردية الأنانية المضطربة التى يتصف بها المواطنون الذين كان أولى بهم أن يتحلوا بالطاعة والإيثار .

والمخرج من كل ذلك هو أننا ينبغى لنا أن نكون مواطنين مستنيرين وحكاما متسمين بالفهم والقوة ، ويقظة الضمير ، والقدرة على حسن التوجيه ، ولا ينبغى أن يكون الحكام حكاما لانتسابهم إلى أسر عريقة ، أو لامتلاكهم ثروات طائلة ، أو لاتباعهم ديناً معينا ، أو لأن بشرتهم قد اتخذت لوناً معيناً ، وإنما يجب أن ينصب الحكم هؤلاء الذين أوتوا مواهب طبيعية ممتازة وحققوا نجاحا شخصياً فائقا واتصفوا بعدد آخر من حميد الصفات .

وكان أفلاطون هو من ألقى علينا أول درس فى وضع نظام الدولة من حيث التعليم ، وتوزيع المهن والحكم على أساس من القدرة .

ولكى ننير الطريق أمام عامة الناس ونقنعهم بقيمة وضع كل فرد فى موضعه بحسب قدرته يجب أن تتبع أساليب معينة لا داعى للخوض فيها فى هذا المجال، ولكنه يحدث أحياناً أن تملى الظروف إرادتها كأن يكون مجال العمل أضيق من أن يتسع للراغبين فيه أو أن تكون فرص التعليم فى المدرسة الثانوية أقل من أن تتاح لمن يستطيعون الاستفادة بها من التلاميذ ، فى مثل هذه الأحوال نجد أن التشريع يسن حقوقا تقف الظروف عقبة فى سبيل تحقيقها .

وتختلف الصورة العامة التى تطبق بها معلوماتنا عن الفروق الفردية على النظام الاجتماعى باختلاف الحكم بين الاستبدادية والديمقراطية - الديمقراطية الحقة ، وبين كونه مستنداً إلى الثروة أو الجاه أو اللون أو السلاح أو القدرة ، كما تختلف تبعاً لكون الأمة وطوائفها منقسمة بحسب الدين أو العمق أو درجة الثقافة أو الثروة ... الخ .

إن العدالة الاجتماعية الحقة لا يمكن أن تتحقق إلا إذا سعينا نحو إزالة جميع الحواجز واتخذنا لها أساساً واحداً لا يتغير . ذلك هو أساس القدرة وما يتبعها من إمكانيات البناء والإصلاح .

بين مبنى المدرسة والجو المدرسى

دكتور د . ل . بران *
أستاذ التربية بجامعة دريك

ليست المدرسة مجرد بناء قائم ، فإن أحدث الأبنية بكل ما زودت به من معدات وتخطيطات وأفاريز ، مما يمكن أن يتفتق عنه خيال مهندس ، أو تستثار له قريحة شاعر ، أو حماس خطيب مصلح ، قد لا تفى بعد كل ذلك بالغرض منها كمركز للتعلم ، ومن المحتمل أن يحس الأطفال فيها بمثل ما أحسوا به فى المبنى الصغير المتداعى لمبنى المدرسة الابتدائية التى أتوا منها ، من ضيق وملل . فالبؤس لا يخفف من وطأته أن من يعانيه يعيش فى قصر ، والطاهية قد تكون أسعد إن هى عملت فى فندق منها إن هى عملت فى قصر ، لا لشىء إلا لأنها لا تتوقع من رغد العيش فى الفندق ما تتوقعه منه فى القصر .

والتعلم فى جوهره عملية يتقن فيها المرء معرفته بمستلزمات ما يتعلمه والأدوات التى تستخدم لذلك ، والمتعلم مثله فى ذلك مثل أى صاحب حرفة أومهنة يجب عليه أن يسعى إلى التعرف على هذه الأدوات والألفة بها ، ولكنه قبل أن يستطيع الوصول إلى تلك المرحلة لابد وأن يكون قد نما فى نفسه إقبال على العمل ذاته ، ورغبة فى استخدام أدوات هذا النوع من العمل ووسائله ، ومن ثم فالتلميذ بالمدرسة يجب أن يحب الكتب ويعرفها ويلم بطريقة استخدامها . وإذا أضفنا إلى كل ذلك جميع الأدوات والمواد التعليمية والإمكانيات الإنسانية التى تستغل فى عملية التربية أمكننا أن نقول أننا فى مدرسة حقيقية تختفى وراء قوالب الطوب والبلاط التى شيد بها مبناها .

وعندما يلقى المرء بنظره إلى موقف التربية فى الوقت الحاضر ينتابه إحساس

* دكتور د . ل . بران إخصائى التربية فى برنامج النقطة الرابعة لمصر قضى ما يزيد على ٣٠ سنة فى مهنة التعليم . وقد تدرج من مدرس فى مدرسة القرية إلى مراقب فى منطقة ثم إلى مشرف على البرنامج الدراسى ثم ناظرا لمدرسة ثانوية . وكان آخر منصب شغله الدكتوربران هوأستاذ بجامعة دريك فى مدينة دى موين بولاية ايوا . (ترجم المقال إلى العربية الأستاذ السيد عثمان) .

من ثلاث : فقد يفت فى عضده ، أو يحس بأنه أمام كارثة ملمة ، أو وقد ينتهى إلى أنه ينبغى لنا بعد أن رأينا نتيجة كل ما قمنا به فى الماضى ألا نتوقع من ثمرة لجهدنا إلا القليل . وإذا بحثنا فى مدى استعدادنا للتأثر بالدعاية الكاذبة والانصياع لها ، فلا غرو إذا وجـــدنا أن الناس يسلمون بالادعاءات والأقوال التى تصدر عن فرد أو أفراد بعد أن مروا بسلسلة من الخبرات التعليمية ، حيث كان يطلب إليهم أن يكرروا ويحفظوا ماجاء على لسان شخص أو ماورد فى كتاب ، فهل نعجب بعد ذلك لأشخاص كبرت أعمارهم ، وافتقرت أفكارهم إلى النضج، يقولون انهم لا يدرون « من يصدقون » إذا ما ذكرنا أن خبرتهم التعليمية برمتها لم تكن سوى « تدريب » لهم على أخذ أقوال مؤلف أو مدرس على أنها آيات منزلة ؟ ، لقد شاركت فى موقف برزت فيه هذه الظاهرة بروزاً لم أعهده من قبل ، ذلك أن واحداً من زملائى كان يناقش موضوع أثر الجمعيات التعاونية فى الوضع الاقتصادى للبلاد ، وصدرت منه أثناء المناقشة عبارة مؤداها أن الجمعيات التعاونية ماهى إلا مؤسسات تجارية أسيئت إدارتها لاتؤدى ماعليها من ضرائب . وعندما طلب إليه أن يدل بما لديه من أدلة على ما يقول ، اقتبس عبارة من كتاب صادر فى أوائل العقد الثالث من القرن العشرين ، كما استشهد بتعليق أستاذ المادة (وهو فى الوقت نفسه مؤلف الكتاب). وحتى بعد أن سقت الحقائق والحوادث المتعلقة بتطور الجمعيات التعاونية فى الخمس والعشرين سنة التى تفصل بيننا وبين هذا التاريخ — ذلك التطور الذى يجعل من أى عبارة قيلت عندئذ بصدد إدارة هذه الجمعيات عبارة زائفة — حتى بعد ذلك ظل غير مقتنع — فإذا أمكن حدوث ذلك من شخص ناضج مثقف ، فما بالنا بالأطفال الذين يسيرون فى تعلمهم المواد على مثل هذا النهج .

كنا فيما مضى نعلم الأطفال القراءة والكتابة والهجاء ، ولا شىء غيرها ، وكانوا يتعلمون هذه المهارات الثلاث ويتقنون فعلها ، ولكنهم لم يكونوا عندئذ يتعلمون الكثير عن كيف يعيشون ، وكانت الحياة فى الوقت الذى عاشوا فيه سهلة هينة تسير على وتيرة واحدة ، فلم تكن هناك ضرورة ملحة لتعلم طرقها ، ثم أتى الوقت الذى نقول فيه « لنتعلم كيف نعيش » . ولكننا عندما بدأنا نعلمهم ذلك قدمناه إليهم فى صورة مجموعة من الحقائق التى تحويها مادة دراسية جديدة بنفس الطريقة القديمة التى اتبعناها عندما كنا نعلمهم القراءة والكتابة والهجاء ، وعجزنا عن أن نرى أن تعلم عدد من القواعد عن كيفية الحياة ليس بذى أثر يذكر ، ولا يمكن أن تكون له

نفس النتيجة العملية التي كانت ، أو التي ظننا أنها كانت ، لقيامهم بالقراءة الجهرية أو بهجاء قائمة من الكلمات ، أو بحفظ بعض التشكيلات ، وبدأ الأطفال عندئذ ينفقون من الوقت في استظهار هذه المادة الدراسية الجديدة التي كنا نأمل (وهو تعلق بالسراب أكثر منه أملا) أنها ستنمي فيهم المهارات المتعلقة بالحياة الإنسانية الاجتماعية ، ما لم يتبق معه وقت لجهد يبذل لما يسمى بالمهارات الأساسية ، ومن ثم نكون قد عجزنا — بإهمال مهارة ومحاولة تعليم أخرى — عن أن ننمي إحدى المهارتين بصورة تجعلها صالحة للحياة التي نحياها اليوم .

ويمكننا أن نسوق بصدد سيل الفضائح الذي جرف دوائر الأعمال والسياسة والتعليم فقرة وردت في كتاب لجيرمين وجيرمين صدر عام ١٩٢٩ تعد ذات دلالة كبيرة فيما يحدث في الوقت الحاضر (١) .

كثير من الناس يعجز عن فعل الصواب وعن استقلال ذكائه وقدراته و قوة مشاعره في معركة الكسب وإحراز النجاح ، ذلك لأن كلا منا في طفولته شخصيتين متباينتين ، شخصية الإنسان الذي مل الحياة ، وسئم اللذات ، وشخصية الإنسان الذي تجرد من كل شيء إلا مصالحه الذاتية . ولم نكن ونحن أطفال نعطى فرصاً لحل المشكلات التي تستحق اهتمامنا ، وتستحوذ على عقولنا ، وإنما كنا نخضع لسلسلة من ضروب النشاط الرتيبة التي لا معنى لها ، فلم نستطع أن ننمي الاعتماد على النفس ، والاتزان وسداد الحكم والمثابرة والوعي الاجتماعي عن طريق حل مشكلاتنا اليومية سواء منها الدراسية والشخصية والاجتماعية ، فتعلمنا الادعاء والمداهنة والخداع والمروق .

فما هو المخرج من كل ذلك إذاً ؟ إن السبب الرئيسي للمشكلة هو أننا نعتقد أنه من الممكن أن يعوض المبنى المدرسي الحديث بما هو عليه من ضخامة وسعة وبما أنفق عليه من أموال عن الفرص الحقيقية للتعليم ، ومن ثم فعلينا :

١ — أن نحمي أطفالنا من « أنيميا العقل » و « بلاجرا التفكير » وذلك بالحرص على أن نتيح لهم فرص القراءة على نطاق واسع بدلا من أن نعطيهم كتابا واحدا يدرسونه .

يجب علينا أن نساعد الأطفال على إدراك أن منهج الدراسة بما فيه من علم وأدب

---

(١) Charles E. and Edith Gayton Germaine. **Character Education.** N.Y., Silver, Burdett, 1929. p. 10.

وتاريخ وصحة وجغرافيا وتعبير لغوى وهجاء وكتابة وما إلى ذلك ، وحدة متماسكة ، وذلك بأن نحاول إدخالها جميعا فى كل مادة ندرسها ، وفى كل دراسة نقدمها ، ويعنى هذا أن من الواجب أن يكون فى متناولهم تشكيلة من الكتب المنوعة ، وإذا كان لنا أن نعمل بما ننادى به عن الفروق الفردية ، فإن هذه الكتب ينبغى ألا تقتصر على المستوى الذى بلغه التلاميذ بحسب أعمارهم ، وإنما تقل عنه ، وترتفع عليه كذلك وألا يسود الاعتقاد بأن الفراغ من دراسة كتاب ما يعنى بالضرورة أن التلاميذ قد تعلموا .

٢ — ليكن برنامج التعلم مما يساعد التلاميذ على إدراك العلاقات .

شرع التلاميذ فى إحدى المدارس فى جمع الصحف من المدن الكبيرة ومن مختلف الولايات ، بل ومن كثير من الأقطار الأجنبية ، وما أن كانت ترد صحيفة جديدة حتى ينكبوا عليها بحثا عن العبارات الجديدة ، ودرسا للفروق بين الناس فى طرق تعبيرهم عن أنفسهم وكسب عيشهم وقضائهم لوقت فراغهم وغير ذلك من ملايين الأمور التى تتعلق بالناس وحياتهم ، والتى تكشف عنها الدراسة التتبعية للصحف اليومية . ولا يجد تلاميذ المدرسة ضرورة لاتباع أساليب الدرس المعروفة بما فيها من اعتماد على الكتاب وحده ، وإنما هم منهمكون فى عملية تعليمية تستهدف تحصيل المعلومات والحقائق عن طريق الدرس لا بمجرد التسجيل والتدوين . وقد عبر عن هذه الحقيقة أحد تلاميذ المدرسة عندما قال لأحد الزائرين «إننا نقوم الآن بدراسة الولايات الشمالية الوسطى لا عن طريق صحفها فحسب، وإنما نحن نلجأ فى الوقت نفسه إلى كتب التاريخ والجغرافيا . فمن السخف أن ندرس كل شىء عن نشأة هذه الولايات ثم نعود بعد ذلك لنبدأ بدراسة أنهارهم ثم نشرع فى دراسة ما يعمله السكان لكسب عيشهم ، أما ما نفعله نحن ، فإننا ندرس هذه الأمور جميعها كوحدة متكاملة » . إن إدراك الطفل لهذه الظاهرة لدليل صفاء عقله ، والمؤسف أنه قلما يستطيع كبير سواء أكان من المشتغلين بالتربية أو من عامة الناس أن يدركها بمثل هذا الوضوح، وإدراك هذه الظاهرة لا يترتب عليه زيادة الفهم فحسب ، وإنما ينجم عنه توفير فى الوقت والجهد . فقد وجد فى بحث أجرى فى منطقة ريفية أن تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة كانوا يدرسون المواد الاجتماعية كمادتين منفصلتين ، وكانت كل مادة تدرس مستقلة تماما عن الأخرى لفترات قصيرة تبلغ عشر دقائق فى اليوم ، وقد استطاع

القائمون بالتجربة أن يدمجوا المادتين ويقسموهما إلى وحدات توزع بنظام معين على مختلف الفـــرق بحيث زادت المدة المخصصة لها فى كل من الفرقتين الخامسة والسادسة من ثلاثين ساعة فى السنة على أساس نظام العشر دقائق لكل مادة إلى ١٢٠ ساعة فى السنة ، وكان تدريس هاتين المادتين فى هذه الحالة الأخـــيرة يستغرق أربعين دقيقة يوميا .

٣ — فلنعلم التلاميذ عن طريق القدوة أن يسعوا إلى إيجاد الحلول للكثير من المشكلات والمسائل التى تعرض لهم وتحيرهم .

يرى كاتب هذا المقال أن من أقل الدروس جدوى ، تلك التى تعطى لتلاميذ المدرسة الأولية تحت اسم دروس الصحة . وتختلف طريقة إعطاء هذه الدروس من وضع القوائم وحل تمرينات التكميل إلى الوقوف على أعراض الأمراض إلى البحث عن التلاميذ الذين يتخلفون عن حضور دروس المعمل أو الاشتراك فى الألعاب ، إلى قراءة كتب المطالعة الصحية وحفظ ماورد بها وتسميعه . ويدور كل هذا بينما تكون هناك عشرات من مختلف المشكلات الصحية الواقعية التى تتطلب الحل ، فقد يكون هناك مثلا مشكلة التلاميذ — وبخاصة تلاميذ المدارس الريفية — الذين يشربون من أكواب معدنية أو زجاجية مشتركة بدلا من أن يتبعوا طريقة أكثر مراعاة للصحة . وهناك أيضاً مشكلة صحية فى أساسها تظهر فى عدد كبير من المدارس ألا وهى مشكلة المحافظة على نظام حجرة الدراســـة ونظافتها وجمالها ، ولكن المعلم أو المعلمة كثيراً ماتنظر إليها على أنها مهمة شاقة مملة ، وغالباً ماتهملها إهمالا تاما . وثمة كذلك إخفاقنا البين فى علاج المشكلات المتصـــلة باستخدام الدشوش التى تزود بها صالة الألعاب الرياضية بما نحيطها به من اهتمام وتقديس ، ففى مختلف المدارس والبيئات نرى التلاميذ والتلميذات يحفظون ويسمعون مايلقنونه عن فوائد الاغتسال المنتظم ومع ذلك يكفينا فى كل من هذه المدارس والبيئات أن نلقى نظرة عابرة لندرك أن نسبة كبيرة من أطفال المدارس لايتيسر لهم الاغتسال بمنازلهم وبخاصة أثناء فصل الشتاء ، ونظرة أخرى تكفى لأن ندرك أن استخدام دشوش المدرسة بانتظام أمر قاصر على أعضاء الفرق الرياضية وهم لايكونون إلا نسبة ضئيلة من تلاميذ أية مدرسة أولية ، فماذا يحدث بالنسبة لبقية الأطفال ؟ هل يبقون دون اغتسال حتى يلتحقوا بالمدرسة الإعدادية أو الثانوية ؟ يبدو أن نظامنا الراهن لايقضى بغير ذلك .

وكانت المدرسة فيما مضى، عندما كانت الحياة أقل تعقيداً مما هى الآن ، يكفيها أن تنمى فى تلاميذها المهارات اللازمة لقراءة كتب قليلة ، وإجراء عدد محدود من العمليات الحسابيـة وكتابة الخطابات القليلة التى يحتاجون إلى كتابتها ، وهجاء عدد قليل من الكلمات ، ولكن منذ أن كشفت لنا العلوم عن خفايا العالم وعجائبه وعملت على إحداث هذه التطورات الهائلة فى ميادين النقل والاتصال فان حاجتنا كأفراد قد زادت ولم يعد يكفى هذا العدد الضئيل من المهارات الأساسية . وبينما كانت المدرسة فى المـاضى تقف عند تلقين تلاميذها قليلا من الحقائق الأساسية ، نجد مواطن اليوم يرى لزاما عليه أن يتخذ هذه الحقائق أساسا للتفكير النقدى اللازم لاتخاذ القرارات الحكيمة التى تتطلبها الحيـاة فى القرن العشرين . وبذلك تكون الحقائق قد أصبحت دون أن تفقد شيئاً مما كان لها من أهمية محتوية على عنصر جديد الا وهو عنصر المعنى، فبغير المعنى لا يمكن ان تكون الحقائق ذات فائدة لنـا . ولذلك فنحن فى المدرسة الحديثة نحرص على تنمية ضروب الفهم التى يمكن ان تعبر عنها بمعادلة تربوية حديثة :

حقائق + معنى = ضروب الفهـم

ولكن المدرس الحديث لا يقف عند حد الفهم ، وإنما يدرك أنه ما لم يدخل عنصران آخران فى النتاج النهائى للمدرسة ، فإن بلده أو المجتمع الذى ينتمى اليه لن يفيد منه بأى درجة ملحوظة ، ومن ثم فهو يضيف إلى الفهم عنصرين آخرين هما : ١ — الاتجاهات ٢ — المهارات ، وذلك حتى يكون فى متناول الفرد ما يتيح له تدعيم المعلومات التى حصل عليها . فإذا أصبح لدى الفرد كل هذا ؛ فسوف يستطيع كمواطن ناضج أن يقوم بكل ما يطلب من المواطن الناضج الذكى المنتج : فيعبر عن آرائه وأفكاره والنتائج التى يصل إليها هو بطريق يتميز بها كفرد عن سائر الافراد. وإذا نجح المجتمع الحر فى غرس هذه الخصائص فى المواطنين الذين ينتمون إليه ، فإنه يستطيع أن يسير قدما فى طريقه إلى تحقيق رسالته بين أمم العالم .

تمضية أوقات الفراغ

دراسة إحصائية فى مدارس الإسكندرية الثانوية[1]

للدكتور صموئيل مغاريوس

مدرس علم النفس بمعهد التربية للمعلمين

كيف يقضى طلبة المدارس الثانوية وطالباتها أوقات فراغهم عادة ؟ أى الهوايات لا يتيسر لهم ممارستها لاعتبارات خاصة أو لنقص فى إمكانيات البيئة المحلية ؟ وما الذى يمكن أن تقوم به المدرسة الثانوية لمواجهة حاجات طلبتها النفسية والاجتماعية ؟

هذه هى الأسئلة التى قصدنا إلى الإجابة عنها عن طريق تقصى الواقع ، حين أجرينا اختبار « تمضية وقت الفراغ » على طلبة وطالبات المدارس الثانوية بالإسكندرية ؛ وقد أجاب عن الاختبار ٥١٠ طالباً وطالبة ؛ منهم ٣٢٠ من الطلبة (الذين متوسط سنهم ١٧ سنة ٨ شهور) و ١٩٠ من الطالبات (متوسط سنهن ١٦ سنة ٩ شهور) . وهؤلاء وأولئك ينتمون إلى مدارس العروة الوثقى الثانوية ، والإسكندرية الثانوية والرمل الثانوية للبنين ، والرمل الثانوية للبنات ، ولوران الثانوية الفنية للبنات .[2]

---

(١) المقصود الثانوية فى التقسيم الحالى للمدارس إلى ابتدائية واعدادية وثانوية .

(٢) قام الكاتب بهذا البحث عندما كان منتدبا للتدريس بمعهد التربية العالى بالإسكندرية فى العام الماضى ، ويسره أن ينوه فى هذا المقام بجهود كل من الآنسة محاسن حلمى جنينة والأساتذة عزالدين محمد حسين ، حسن محمود الحزى ، أبو الفتوح محمد أباظة ، حسين محمد فتوح ، أنيس عبد الملك ، حسن الحزى ، محمد ابراهيم محمد عوض ، فؤاد مصطفى ابراهيم ، فى اجراء الإختبار — وهم جميعاً من أساتذة المدارس الثانوية والإعدادية المصرية فى العام الحالى ، وقد أسهموا فى اجراء الإختبار حين كانوا طلبة بمعهد التربية العالى بالإسكندرية فى العام الماضى . كذلك يشكر الكاتب السيدات والسادة ناظرات ونظار المدارس التى أجرى فيها الإختبار على جميل معاونتهم .

ويشتمل الاختبار على قائمة من ٥٦ وجهاً من أوجه النشاط المعتادة لأوقات الفراغ[١]، يطلب إلى المختبر أن يحدد ما مارسه منها فعلا خلال وقت فراغه فى الأسبوعين السابقين للاختبار ، وأن يضيف إلى القائمة ما لم يرد بها من أنواع النشاط الأخرى التى مارسها ، كما يطلب منه أن يعاود قراءة القائمة لينص على الهوايات التى يميل إليها ، ولكنه لم يستطع ممارستها فى الأسبوعين السابقين لسبب من الأسباب .

وأما تحديد فترة الأسبوعين فقد روعى فيه أنها فترة معقولة لممارسة أنواع متعددة من النشاط ، وأن المختبر يستطيع أن يتذكر فى يسر كيف أمضى أوقات فراغه فى هذه الفترة ، وقد لا يتسنى له أن يرجع بالذاكرة إلى أبعد من ذلك كثيراً . كذلك يفيد تقييد الفترة فى التعرف على النشاط المتكرر المعتاد للمختبر ، وبغير هذا التقييد قد يذكر المختبر من بين أوجه النشاط عملا مارسه ولو مرة فى العمر ، فلا يفيدنا هذا كثيراً فى الاستدلال وتفسير النتائج . هذا وقد تم إجراء الاختبار فى وسط العام الدراسى ١٩٥٣ — ١٩٥٤ ، وقبل قيام الطلبة بأجازة نصف العام مباشرة ، فيمكن القول إذاً بأن الفترة المختارة تمثل حياة الطالب العادية إلى حد كبير .

ومثل هذا الاختبار يمكن تحليل نتائجه بطريقتين مختلفتين : الأولى فردية — إذ يمكن بدراسة إجابة كل طالب على حدة ، التعرف على ترتيب ميوله واهتمامه Interests وهما جانب هام من جوانب شخصيته[٢] — وهذه الناحية لم نقصد إليها بهذا البحث ، ولذلك لم يطلب إلى الطلبة كتابة أسمائهم على أوراق الإجابة .

والطريقة الثانية جماعية — أى الدراسة الإحصائية لإجابة مجموعة أو مجموعات من الطلبة ، ويمكن نتيجة لهذه الدراسة التعرف على الميول البارزة للمجموعة ، والأهمية النسبية لنواحى النشاط المختلفة عندها ، وما يشبع وما لا يشبع عادة من هذه الميول والاهتمامات فى أوقات الفراغ — وهذا هو ما قصد إليه هذا البحث .

---

(١) الاختبار هو جزء من اختبار « فلمنج Fleming » العام للشخصية ، المسمى P.A. Reading 1 بعد تنقيحه لملاءمة البيئة المصرية.

(٢) هذه هى الناحية التى قصدتها الدكتورة فلمنج مؤلفة الاختبار الأصلى ، حيث اعتبرته اختباراً للميول ، ضمن اختبار عام للشخصية .

وسوف نقتصر فى هذا المقال على بعض النتائج العامة للبحث ، وهى التى تهمنا للاسترشاد بها فى توجيه سياسة المدرسة الثانوية . وقد قسمنا دراسة النتائج إلى أقسام ؛ النشاط الميكانيكى ، والنشاط الثقافى ، والنشاط الرياضى ، والنشاط الفنى ، والنشاط الترويحى .

وصحيح أن الهواية الواحدة قد تكون ثقافية وفنية وترويحية فى آن معاً ، ولكننا أخذنا بالصفة الغالبة فى كل هواية ، وإن كنا قد اضطررنا أحيانا إلى إدماج هواية معينة فى أكثر من قسم .

أولا — النشاط الميكانيكى:

هناك اختلافات واضحة بين الطلبة والطالبات فى نوع النشاط الميكانيكى المفضل الذى يزاولونه فى وقت الفراغ (أنظر جدولى ١ ، ٢) فنرى الطالبات — وهذا أمر مفهوم — يعاون فى الأعمال المنزلية بنسبة عالية (٦٣ ٪) تفوق ضعفها عند الطلبة ثم يشغل الطالبات فى المرتبة الثانية بالطبخ والحياكة وشغل الابرة والتطريز ، وهى أنواع من النشاط الميكانيكى — الفنى أحياناً — لا تخطر للطلبة على بال .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) تصليح أشياء مكسورة	٤٢ ٪	٦ ٪	٤٨ ٪
(٢) المساعدة فى أعمال المنزل	٢٨	٤	٣٢
(٣) إجراء تجارب كيماوية	١٣	١٥	٢٨
(٤) أعمال النجارة	١٣	٧	٢٠
(٥) فلاحة البساتين	١٠	٣	١٣

(جدول ١ — النشاط الميكانيكى للطلبة)

ملحوظة : ذكر بعض الطلبة الهوايات الآتية أيضا بحسب ترتيبها :

١ — أعمال كهربية وميكانيكية مختلفة .

٢ — التحنيط — صنع نماذج جغرافية .

٣ — محاولة تصميم آلات .

نوع النشاط	نسبة من مارسنه	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
(١) المساعدة فى أعمال المنزل	٦٣ ٪	٢ ٪	٦٥ ٪
(٢) الطبخ	٥٠	٦	٥٦
(٣) الحياكة	٤٨	٦	٥٤
(٤) شغل الإبرة	٤٨	٥	٥٣
(٥) التطريز	٤٤	٦	٥٠
(٦) تصليح أشياء مكسورة	١٨	٤	٢٢
(٧) إجراء تجارب كيماوية	٤	١٢	١٦
(٨) فلاحة البساتين	٧	٧	١٤
(٩) أعمال النجارة	١	٣	٤

(جدول ٢ ــ النشاط الميكانيكى للطالبات)

ويأتى فى المقام الاول عند الطلبة تصليح الأشياء المكسورة حيث أبدى نحو نصفهم هذا الميل (وزاوله منهم فعلا ٤٢ ٪ فى الأسبوعين السابقين للاختبار) والطلبة يتفوقون فى ذلك على الطالبات تفوقاً واضحاً،كما يتفوقون فى الميل إلى إجراء التجارب الكيماوية . وبينما يميل خمس الطلبة إلى أعمال النجارة ، لم تشر اليها إلا نسبة لا تكاد تذكر من الطالبات .

والفروق المتقدمة بين الطلبة والطالبات ليست ــ على الأرجح ــ سوى الصورة المنعكسة للحضارة التى نعيش فيها ولمصطلحاتها بالنسبة للرجل والمرأة . وقد ترجع فى بعضها إلى الطبيعة الفسيولوجية المختلفة فى كل منهما ، كما هو الحال إزاء النجارة التى تتطلب شدة الساعدين فتلائم بذلك الرجال .

ثانياً ــ النشاط الثقافى :

أول ما نلاحظه أن نسبة من يقرأ الجرائد والمجلات من الطلبة والطالبات مرتفعة جداً، والقليلون هم الذين يرغبون فى ذلك فلا يستطيعون . (أنظر جدولى ٣،٤) كما نلاحظ أن الطالبات يفضلن المجلات على الجرائد، ولعلهن أقل اهتماما من الطلبة بالأحداث الجارية.

وتدل الدراسة التفصيلية لنوع الجرائد والمجلات التى يقرؤها الطلبة والطالبات على أن هؤلاء وأولئك يميلون إلى الجرائد ذات اللون السياسى الصارخ ولا يقبلون

كثيراً على الجرائد المعتدلة ، ولعل مرجع ذلك ما يميز المراهقة من حماس وميل للاستثارة ، ولعل مرده أيضاً إلى الظروف الحزبية التي مرت بها مصر — والمدارس خاصة — فكان لها تأثيرها على الشخصية الاجتماعية للطلبة .

وفى المجلات ، احتلت المجلات المصورة وخاصة التي تحوى منها صور كواكب السينما والمسرح المقام الأول ، وكان هذا الاتجاه أكثر وضوحا فى حالة الطالبات — ولعلهن يبحثن فيما يبحثن عن تطور (الموضة) والأزياء وفن التجميل .

ويحظى الأدب بقسط كبير من اهتمام كل من الطلبة والطالبات . والطلبة يفضلون قراءة الرواية فالقصة القصيرة فالشعر فالمسرحية ، ويتبع الطالبات ترتيباً مماثلا إلا أن اهتمامهن بالمسرحية والشعر ينقص كثيراً عن اهتمام الطلبة بهما .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) قراءة الجرائد	٨٢ ٪	٢ ٪	٨٤ ٪
(٢) قـــراءة المجلات	٧٣	٧	٨٠
(٣) قراءة كتاب فى الأدب	٦٠	٤	٦٤
(٤) قراءة كتاب فى العلم	٥٤	٦	٦٠
(٥) الاطلاع فى مكتبة	٢٢	١٥	٣٧
(٦) الذهاب إلى معهد ليلى	٢٨	٧	٣٥
(٧) اجراء تجارب كيماوية	١٣	١٥	٢٨
(٨) قراءة كتاب فى الرياضة	١٨	٥	٢٣
(٩) قراءة كتاب فى الفن	١٧	٥	٢٢
(١٠) الذهاب إلى قاعة للمحاضرات	١١	١١	٢٢
(١١) الذهاب إلى معرض	١١	٨	١٩
(١٢) الذهاب إلى متحف	٩	١٠	١٩

ملحوظة : ذكر بعض الطلبة أيضاً ميلهم إلى تأليف القصة والشعر والمراسلات الخارجية

(جدول ٣ — النشاط الثقافى للطلبة)

نوع النشـاط	نسبة من مارسنه	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
(١) قراءة المجلات	٧٢ ٪	٢ ٪	٧٤ ٪
(٢) قراءة الجرائد	٦٠	١	٦١
(٣) قراءة كتاب فى الأدب	٤٩	٣	٥٢
(٤) الذهاب إلى معرض	٢٨	١٤	٤٢
(٥) الذهاب إلى متحف	٢٤	١٧	٤١
(٦) الاطلاع فى مكتبة	١٩	١٨	٣٧
(٧) قراءة كتاب فى الفن	٣٠	١	٣١
(٨) قراءة كتاب فى العلم	٢٦	٢	٢٨
(٩) الذهاب إلى قاعة للمحاضرات	١٤	١٢	٢٦
(١٠) قراءة كتاب فى الرياضة	٢٠	٢	٢٢
(١١) الذهاب إلى معهد ليلى	١٧	٥	٢٢
(١٢) اجراء تجارب كيماوية	٤	١٢	١٦

(جدول ٤ ـــ النشاط الثقافى للطالبات)

كذلك يتفوق الطلبة بما يزيد على الضعف فى ميلهم إلى قراءة كتاب فى العلم . ويتساوى الطلبة والطالبات فى ميلهم إلى قراءة موضوعات علم النفس ، إلا أن الطلبة أكثر ميلا من الطالبات إلى قراءة التاريخ (على عكس الاعتقاد الشائع) والاجتماع والاقتصاد . وقد حظى التاريخ بأكبر قسط من اهتمام الطلبة ، ولم تفكر طالبة واحدة فى قراءة كتاب فى الاقتصاد !.

وتأتى قراءة كتب الرياضة والرحلات فى مرتبـــة متأخرة عند كل من الطلبة والطالبات ، وهم متساوون فى درجة هذا الميل ، (نحو خمس الطلبة والطالبات) .

كذلك تأتى فى مرتبة متأخرة قراءة كتب الفن ، وإن كانت الفتيات أشد إقبالا من الفتية على هذه القراءة ، وأغلب قراءات الجنسين فى الفن تنصب على موضوعات السينما ثم يليها الموسيقى والرسم .

ونلاحظ أن الميل إلى زيارة المعارض والمتاحف يحتل عند الطالبات مكانة ممتازة بينما يأتى فى مؤخرة النشاط الثقافى للطلبة ، كما نلاحظ أن حوالى ربع الطالبات قد زرن متحفاً ومعرضاً فى الأسبوعين السابقين للاختبار ، بينما لم تزد هذه النسبة عن عشر عدد الطلبة ، ولعل مدارس البنات التى أجرى فيها الاختبار كانت أنشط من مدارس البنين فى هذا المضمار ، أو لعل ذلك من مصادفات الفترة القصيرة السابقة للاختبار .

نلاحظ بعد ذلك أن نسبة متساوية لا بأس بها (٣٧ ٪) من الطلبة والطالبات يميلون إلى ارتياد المكتبات العامة ، وكثير منهم ارتادها فعلا فى الفترة المنصوص عليها — كما أن نسبة تتراوح بين الخمس والربع من الطلبة والطالبات يميلون إلى ارتياد قاعات المحاضرات ، ويرتادها فعلا ما يزيد على العشر من الجنسين .

وقد سبقت الإشارة إلى تفوق الطلبة فى الميل إلى إجراء التجارب الكيماوية عند الحديث عن النشاط الميكانيكى . ولا يفوتنا أن نشير إلى ما أضافه بعض الطلبة من ميلهم إلى تأليف القصص والشعر وإلى المراسلات الخارجية بما يتفق مع الخصائص المعروفة عن حقبة المراهقة .

ولنا على النتائج السابقة تعقيبان أساسيان : الأول أننا نعيب دائما على الطالب المصرى عزوفه عن الاطلاع الخارجى ، على أننا نرى من نتائج هذا البحث أن نسبة لا بأس بها من الطلبة والطالبات رغبت فى الذهاب إلى مكتبة للاطلاع أو إلى قاعة للمحاضرات ، ولكنها لم تستطع ذلك فعلا فى الفترة المنصوص عليها .

ولنا أن نتساءل هل هى أسراتنا ومدارسنا التى ترهق الطلبة فلا تدع لهم الوقت الكافى لمباشرة هذا النشاط ، أو أن ما يوجد من مكتبات الاطلاع وفرص المحاضرات العامة فى المدرسة والبيئة المحلية غير واف بحاجات الطلبة والطالبات ؟ ونرى أن العامل الأخير هو الأرجح فى الإجابة عن هذا التساؤل ، خاصة وأن الطلبه قد أعربوا عن مباشرتهم لضروب أخرى كثيرة من النشاط فى وقت الفراغ . والتعقيب الثانى ينصب على الفروق بين البنين والبنات فيما يتثقفون به ، وتغليب القراءات الجدية (فى الأدب والعلم والسياسة) عند البنين ، وتغليب الاهتمامات الفنية عند البنات . ونرى مرة أخرى أن هذه الفروق هى أساساً فروق حضارية شرقية مصرية ، ونظن أنه قد آن الأوان للرجل الشرقى أن يتطلب فى المرأة شيئاً من الثقافة الجدية التى تكمل ثقافتها الفنية الجمالية .

ثالثاً — النشاط الرياضى :

نلاحظ أن ركوب الدراجة هو الرياضة الأولى المفضلة عند كل من الطلبة والطالبات، وأن نسبة من يميلون إليها تبلغ ثلثى الفريق الأول ونصف الفريق الثانى تقريباً (أنظرجدولى ٥ ، ٦) غير أن الذين زاولوها فعلا من البنين أكثر من ضعف البنات فى الفترة المنصوص عليها ، والراغبين فى مزاولتها دون أن يحققوا هذه الرغبة (فى نفس الفترة) هم من البنات ضعف البنين ، ولعل ذلك يرجع إلى تقاليد بيئتنا المصرية التى لا تستسيغ فى جميع طبقاتها ركوب الفتاة للدراجة ، ولعل الرقم السكندرى يهبط إلى أقل منه كثيراً فى مواطن أخرى من مصر .

ونلاحظ كذلك أن السباحة تحتل مقاماً هاماً متساوياً عند الطلبة والطالبات ، وأن نصف الراغبين فيها لم يتمكنوا من تحقيق رغبتهم لسبب أو لآخر فى الفترة المعنية ، ولعل برودة الجو فى ذلك الوقت كانت أحد الأسباب . ويجب أن نذكر هنا أثر بيئة الإسكندرية فى الميل للسباحة .

وتميل نسبة لا بأس بها من الطلبة والطالبات (أعلى فى الطلبة) إلى مشاهدة المباريات الرياضية ، وقد حقق نحو نصف الطلبة وخمس الطالبات هذا الميل فى الفترة المعنية .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) ركوب الدراجة	٥١٪	١٦٪	٦٧٪
(٢) مشاهدة مباراة رياضية	٤٩	١٠	٥٩
(٣) ممارسة لعبة رياضية خارج المنزل	٤٦	٧	٥٣
(٤) السباحة	٢١	٢١	٤٢
(٥) ممارسة لعبة رياضية داخل المنزل	٣٢	٥	٣٧
(٦) قراءة كتاب فى الرياضة	١٨	٥	٢٣
(٧) التجديف	٩	١٢	٢١
(٨) نصب مخيم	٥	١٠	١٥
(٩) التزحلق	٢	٤	٦

« جدول ٥ — النشاط الرياضى للطلبة »

نوع النشاط	نسبة من مارسه	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
(١) ركوب الدراجة	٪٢١	٪٣٢	٪٥٣
(٢) السباحة	٢٧	١٦	٤٣
(٣) مشاهدة مباراة رياضية	٢٠	١٥	٣٥
(٤) ممارسة لعبة خارج المنزل	١٣	١٠	٢٣
(٥) قراءة كتاب فى الرياضة	٢٠	٢	٢٢
(٦) ممارسة لعبة داخل المنزل	١٨	٤	٢٢
(٧) التجديف	٧	١٠	١٧
(٨) التزحلق	٦	٩	١٥
(٩) نصب مخيم	٤	١١	١٥

« جدول ٦ — النشاط الرياضى للطالبات »

ويمارس نحو نصف عدد الطلبة ألعاباً رياضية مختلفة خارج المنزل فى وقت فراغهم كما يمارس ثلثهم تقريباً ألعاباً داخل المنزل — وأما الطالبات فإن إقبالهن على الألعاب الرياضية سواء خارج المنزل أو داخله ضعيف على العموم . (وذلك فيما عدا ركوب الدراجة والسباحة) ولعل هذه الناحية جديرة باهتمام المسئولين عن تعليم الفتاة ، فلا تظل الفتاة المصرية متخلفة عن زميلتها الأوربية فى مضمار الرياضة والرشاقة .

ولقد كان ترتيب الطلبة للألعاب المفضلة عندهم على الوجه الآتى :

كرة القدم ، الألعاب السويدية ، كرة السلة ، المصارعة وحمل الأثقال ، الكرة الطائرة والتنس وتنس الطاولة .

أما الطالبات فلم يتضح بدرجة كافية تفضيلهن للألعاب المختلفة .

نلاحظ بعد هذا أن الاهتمام بالمخيمات ضعيف عند كل من الطلبة والطالبات ، مع أن حياة المخيمات والمعسكرات وسيلة هامة للتربية الاجتماعية الخلقية الرياضية . وربما وجب الاستدراك هنا فإن السؤال كان منصبا على « نصب مخيم » وهو أمر

أضيق من « الحياة فى مخيم » على أى حال . ويسرنا أن ننوه فى هذا المجال بعناية وزير التربية والتعليم بهذه الناحية حتى لقد عمم المعسكرات، وجعل بعض الرحلات إجبارياً لطلبة التوجيهية فى هذا العام .

نلاحظ أيضاً أن الطالبات يهوين التزحلق أكثر مما يهواه الطلبة . والتزحلق والتجديف لم يحظيا بنصيب وافر من اهتمام الطلبة والطالبات عامة ، وليسا على أى حال من مميزات بيئة الإسكندرية (خاصة إذا أدخلنا فى الاعتبار خطورة التجديف فى البحر وندرة فرص التجديف فى الترعة المحمودية) .

رابعاً — النشاط الفنى :

تميل نسبة مرتفعة من الطلبة والطالبات إلى الرسم ، ويزاوله فعلا أكثر من ثلث كل من الطلبة والطالبات .

ونلاحظ أن نسبة لا يستهان بها من الطلبة والطالبات الذين يهوون التصوير لم يتمكنوا من مزاولة هوايتهم فى الفترة المنصوص عليها . والحق أن هذه ناحية من نواحى النشاط الفنى تستأهل مزيداً من عناية مدارسنا المصرية ، والأمر كذلك بالنسبة إلى هواية الموسيقى فهناك نسبة غير صغيرة من الطلبة والطالبات الذين يتمنون العزف على آلة موسيقية فلا يتيسر لهم ذلك ، وقد دل البحث على أن الميل للعزف على آلة موسيقية أقوى عند الطالبات ، وأن الطلبة يفضلون العزف على العود فالبيان فالكمان فالآلات الأخرى ، بينما يحتل البيان المقام الأول عند الطالبات .

ويميل الربع من الطلبة والطالبات أو ما يزيد إلى الاشتراك فى تمثيلية ، وهو استعداد يمكن استغلاله وتنميته خارج الدرس وفى بعض الدروس ذاتها مثل حصص اللغات ، مما يضيف إلى الدروس عنصر التشويق ويزيد ربطها بالحياة .

ونحب أن نشير هنا إلى بعض الاستخدامات الحديثة للتمثيل فى تصحيح الانحرافات النفسية فيما يعرف بالدراما النفسية Psychodrama وإلى ما للتمثيل من آثار تفريجية catharsis فى نفوس الممثلين والمتفرجين .

ونلاحظ أن النحت والحفر والنقش لم تصب اهتماما وافيا من الطلبة والطالبات .

ولعل أساتذة التربية الفنية يتنبهون إلى هذا النقص فى طلبتنا ، خاصة وأن أجدادهم من الفراعنة كانوا أرباب هذه الفنون . ولهذه الفنون أيضاً قيمتها العلاجية فيما يعرف بالعلاج عن طريق العمل Occupational therapy .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) الرسم	٥٧ ٪	٨ ٪	٦٥ ٪
(٢) قراءة كتاب فى الأدب	٦٠	٤	٦٤
(٣) التصوير	١٥	٢٠	٣٥
(٤) العزف على آلة موسيقية	١٣	١٥	٢٨
(٥) الاشتراك فى تمثيلية	٩	١٦	٢٥
(٦) عمل مجموعات	١٦	٧	٢٣
(٧) قراءة كتاب فى الفن	١٧	٥	٢٢
(٨) الذهاب إلى معرض	١١	٨	١٩
(٩) الذهاب إلى متحف	٩	١٠	١٩
(١٠) فلاحة البساتين	١٠	٣	١٣
(١١) النحت	٥	٤	٩
(١٢) الحفر	٤	٤	٨
(١٣) النقش	٢	٣	٥

« جدول ٧ ـ النشاط المدرسى »

نوع النشاط	نسبة من مارسنه	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
(١) الرسم	٥٣ ٪	٣ ٪	٥٦ ٪
(٢) شغل الإبرة	٤٨	٥	٥٣
(٣) قراءة كتاب فى الأدب	٤٩	٣	٥٢
(٤) التطريز	٤٤	٦	٥٠
(٥) الذهاب إلى معرض	٢٨	١٤	٤٢
(٦) الذهاب إلى متحف	٢٤	١٧	٤١
(٧) العزف على آلة موسيقية	١٦	٢٢	٣٨
(٨) التصوير	٢٤	١٣	٣٧
(٩) قراءة كتاب فى الفن	٣٠	١	٣١
(١٠) الاشتراك فى تمثيلية	١٦	١٤	٣٠
(١١) فلاحة البساتين	٧	٧	١٤
(١٢) عمل مجموعات	٧	٥	١٢
(١٣) النحت	١	٨	٩
(١٤) النقش	٢	٦	٨
(١٥) الحفر	٢	٥	٧

« جدول ٨ — النشاط الفنى للطالبات »

ونلاحظ أيضاً أن الطلبة يتميزون تميزاً واضحاً على الطالبات فى الميل إلى عمل مجموعات ، وإن كان مجموع من أبدوا هذا الميل ضعيفاً نسبياً ، وترتيب الطلبة والطالبات للمجموعات هو مجموعات الصور فالطوابع فالأنواع الأخرى (من مجلات إلى نقود إلى خرائط . . .) .

وقد سبق الحديث فى مواضع أخرى عن قراءة كتب الأدب والفن ، وفلاحة البساتين ، والمقام الذى يشغله التطريز وشغل الإبرة عند الفتيات ، وتفوق اهتمامهن على اهتمام الطلبة بزيارة المعارض والمتاحف الفنية .

خامساً — النشاط الترويحى :

ليس من بين الأعمال التى أدرجناها ضمن النشاط الترويحى (أنظر جدولى ٩، ١٠) ما لا يمكن إدراجه ضمن النشاط الفنى أو الرياضى أو الثقافى أو الميكانيكى ، وقد أدرج بعضها فعلا وسبق الحديث عنه تحت أبواب أخرى — ولكن هناك مع ذلك بعض ضروب النشاط (الإيجابى أو السلبى) التى يهدف الإنسان منها إلى الترويح عن نفسه فى الأصل دون أن يقصد إلى مالها من منافع ثقافية أو فنية تأتى عفواً . وهذه الأعمال تكون جزءاً كبيراً من نشاط الإنسان فى وقت فراغه ، ولذلك يحسن مناقشتها مناقشة مستقلة ، من ذلك مثلا ، الذهاب إلى السينما أو المسرح الاستعراضى — وهو نشاط سلبى يكون الإنسان فيه مشاهداً أو مستمعاً ، ويقصد به فى الأصل إلى الترويح عن نفسه وإلى المتعة الحسية ، ولا نستطيع مع ذلك أن ننكر أنه يباشر فى أثنائه لوناً من ألوان النشاط الثقافى والفنى .

وأول ما نلاحظ على النتائج المدونة فى جدولى ٩ ، ١٠ أن الاستماع للمذياع قد أصبح ميسراً لما يقرب من كل طلبة وطالبات مدارس الاسكندرية الثانوية التى أجرى فيها الاختبار . وهم يستمعون إلى القرآن فالأغانى والتمثيليات فالموسيقى فالأخبار فالأحاديث بهذا الترتيب .

كذلك نلاحظ أن أكثر من ثلاثة أرباع الطلبة والطالبات يترددون على دور السينما ، وأغلبهم يترددون عليها مرة كل أسبوع كما يستدل من الأرقام التفصيلية . وهنا تبدو أهمية القانون الذى طال انتظاره بتحديد الأفلام التى يسمح للمراهقين ومن هم دون سن البلوغ بمشاهدتها ، والذى تزمع وزارة الشئون الاجتماعية تنفيذه فى القريب .

ونلاحظ أن أكثر من نصف عدد كل من الطلبة والطالبات يقضى جزءاً من وقت فراغه فى التنزه ، كما يتردد أكثر من ثلث هؤلاء وأولئك على الحدائق العامة (وهى متوافرة فى الاسكندرية) .

كذلك يتردد نحو ربع عدد الطلبة وثلث عدد الطالبات على المسارح المختلفة ، وإن كانت هناك نسبة غيرهم ممن ترغب فى ذلك فلا تستطيعه لسبب من الأسباب ، لعله قلة المسارح أو المال .

ويميل نحو ثلث الطالبات ونصف الطلبة إلى الذهاب إلى ناد ، بيد أن الخمس من كل من الفريقين لا يستطيع تحقيق ذلك لاعتبارات مختلفة لا بد أن من بينها الاعتبارات المادية وبعض الاعتبارات التقليدية بالنسبة للفتيات . ولابد لنا من أن نشير إلى قلة النوادى المخصصة للشباب فى مصر وإن كان عددها آخذاً فى الازدياد حالياً . وجدير بالاشارة أيضاً أن نشاط النادى لا يقف على النشاط الترويحى بل يتعداه إلى النشاط الرياضى والثقافى والفنى والعملى ، وفى استطاعة النادى المؤسس على أسس مدروسة من الصحة النفسية أن يصبح نادياً علاجياً يقوم أخلاق الشباب ويصحح نتائج الخبرات السيئة لكثير منهم فى المنزل أو المدرسة أو مجتمعات أخرى.

نلاحظ أيضاً أن ما يقرب من الثلث أو يزيد من الطلبة والطالبات يميل إلى الذهاب إلى حفلات السمر ، بيد أن ذلك لم يتح لكثير منهم كما تدل على ذلك الأرقام .

كذلك تتدخل بيئة الاسكندرية فى أن كثيراً من طلبتها وطالباتها يميل إلى النزهات البحرية ، وأن تفوق الطالبات فى ذلك بما يربو على ضعف نسبة الطلبة ، كما يبدو أن مدارس الطالبات تتيح لهن هذه الفرصة أكثر مما تتيحها مدارس الطلبة لهم .

ويبدو أثر البيئة السكندرية مرة أخرى فى الميل إلى صيد السمك ، حيث أظهر نحو نصف عدد الطلبة هذا الميل (وإن لم يتح تحقيقه إلا لنسبة ١٥ ٪ من مجموعهم) وقد أبدى هذا الميل ٣٠ ٪ من الطالبات (وتحقق لنحو نصف هذه النسبة منهن) .

نوع النشـــاط	نسبة من مارسـوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
١ - الاستماع للمذياع	٪٨٧	٪ ٧	٪٩٤
٢ - الذهاب إلى السينما	٨٢	٧	٨٩
٣ - ركوب الدراجة	٥١	١٦	٦٧
٤ - التـــنزه	٥٦	٨	٦٤
٥ - مشاهدة مباراة رياضية	٤٩	١٠	٥٩
٦ - الذهاب إلى ناد	٣٩	١٧	٥٦
٧ - صيد السمك	١٥	٣١	٤٦
٨ - الذهاب إلى حديقة عامة	٣٦	٦	٤٢
٩ - الذهاب إلى مسرح	٢٥	١٣	٣٨
١٠ - التجول بدون غرض	٣٥	١	٣٦
١١ - الذهاب إلى حفلة سمر	٢٠	١٢	٣٢
١٢ - صيد العصافير	١٢	٢٠	٣٢
١٣ - لعب الورق	١٦	٧	٢٣
١٤ - نزهة بحرية	٩	١٤	٢٣
١٥ - الذهاب إلى مقهى	١٥	٤	١٩
١٦ - اللعب بالشارع	٨	٤	١٢

(جدول ٩ — النشاط الترويحي للطلبة)

نوع النشـــاط	نسبة من مارسنه	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
١ - الاستماع للمذياع	٪٨٦	٪ ٢	٪٨٨
٢ - الذهاب إلى السينما	٧٦	٤	٨٠
٣ - التـــنزه	٦٠	٨	٦٨
٤ - ركوب الدراجة	٢١	٣٢	٥٣
٥ - لعب الورق	٤٨	٢	٥٠
٦ - الذهاب إلى حديقة	٣٩	١٠	٤٩
٧ - الذهاب إلى مسرح	٣٢	١٥	٤٧
٨ - نزهة بحرية	٢٩	١٨	٤٧
٩ - الذهاب إلى حفلة سمر	٢٤	١٥	٣٩
١٠ - مشاهدة مباراة رياضية	٢٠	١٥	٣٥
١١ - الذهاب إلى ناد	١٢	٢٠	٣٢
١٢ - صيد السمك	١٤	١٦	٣٠
١٣ - صيد العصافير	٩	١٢	٢١
١٤ - التجول بدون غرض	٨	٥	١٣
١٥ الذهاب إلى مقهى	١	٥	٦
١٦ - اللعب بالشارع	١	٤	٥

(جدول ١٠ — النشاط الترويحي للطالبات)

ويميل نصف عدد الطالبات إلى لعب الورق ، بينما لا تكاد تصل هذه النسبة إلى ربع عدد الطلبة ، ولعل علة ذلك طول الأوقات التى تقضيها الفتيات فى المنزل .

ويباشر العشر تقريباً من كل من الطلبة والطالبات صيد العصافير ، بينما يميل إلى هذه الهواية ٢٠٪ آخرون من الطلبة ، ١٢ ٪ من الطالبات ممن لم يتمكنوا من ممارستها فى الفترة المنصوص عليها .

ومما يؤسف له أن أكثر من ثلث عدد الطلبة مضطر إلى التجول بدون غرض فى وقت فراغه — وهذا يعنى أن هؤلاء الطلبة لا يجدون من يوجهم التوجيه المناسب أو من يعاونهم على استغلال فراغهم بطريقة أفضل ، إلا إذا كان هذا التجول عملا لا يستغرق نصيباً كبيراً من وقت الفراغ . ورغم أن النسبة تنخفض إلى أقل من عشر عدد الطالبات ، فإن هذا قد لا يعنى بالنسبة إليهن أكثر من أن التقاليد تحول دون هذا التجول فى أغلب الأحيان . كذلك نلاحظ أن ١٥٪ من الطلبة يترددون على المقاهى ، وهى بطبيعة الحال طريقة سيئة لقضاء وقت الفراغ ، كما تنصرف نسبة ضئيلة (٨٪ من الطلبة ، ١٪ من الطالبات) إلى اللعب بالشارع . وهذه النتائج نضعها أمام المسئولين لمحاولة توجيه طلبة وطالبات المدارس الثانوية إلى استثمار أوقات فراغهم بطريقة مفيدة .

وقد سبق الحديث فى مواضع أخرى عن الميل إلى ركوب الدراجة ، وإلى مشاهدة المباريات الرياضية بالنسبة إلى كل من البنين والبنات .

سادساً — ألوان أخرى من النشاط

يتبين من جدولى ١١ ، ١٢ أن نصف عدد الطلبة وثلث عدد الطالبات تقريباً هم الذين يمارسون الشعائر الدينية فى المنزل أو خارجه ، وأن نسبة كبيرة من الطلبة والطالبات يعاونون الأخوة فى دروسهم فى وقت الفراغ . كذلك يعمل نحو عشر عدد الطالبات وأكثر من ذلك قليلا من الطلبة على اكتساب بعض النقود فى وقت فراغهم ، بينما ترغب نسبة أخرى فى ذلك فلا تستطيع .

نوع النشـــاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
أداء الشعائر الدينية	٥٢٪	٤٪	٥٦٪
مساعدة الإخوة فى دروسهم	٥١	١	٥٢
اكتساب النقود	١٦	٧	٢٣

(جدول ١١ — ألوان أخرى من نشاط الطلبة)

نوع النشـــاط	نسبة من مارسنه	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
أداء الشعائر الدينية	٣٤٪	٤٪	٣٨٪
مساعدة الإخوة فى دروسهم	٤٣	٣	٤٦
اكتساب النقود	٩	٦	١٥

(جدول ١٢ — ألوان أخرى من نشاط الطالبات)

ولعلنا نصل فى يوم من الأيام إلى إتاحة الفرصة للشباب المكافح أن يرتزق من عمل لا يستغرق الكثير من وقته ، يؤديه داخل المدرسة أو خارجها ، كما هو الحال فى كثير من المدارس بالخارج .

وبعد — فإنا نأمل أن تكون فى نتائج هذا البحث ، رغم اختصاصه ببيئة معينة وضيق مجاله ، ما يشير إلى بعض احتياجات المدرسة الثانوية المصرية واحتياجات طلبتها وطالباتها .

ونورد فيما يلى صورة الاختبار الذى أجريناه ، ليسهم من شاء فى اجرائه فى بلاد أخرى من الجمهورية حتى يمكن تعميم نتائجه ، وتكوين صورة أقرب إلى الدقة عن طلبتنا وطالباتنا .

وفى الصفحة التالية نموذج للاستفتاء الذى استخدم فى البحث .

إختبار لمعرفة وسائل شغل أوقات الفراغ

بالنسبة لطلبة وطالبات المدارس الثانوية المصرية

التاريخ ....

المدرسة ....

الفرقة ....

السن ....

أولا : ضع علامة ✓ أمام الأعمال التى مارستها خلال وقت فراغك فى الأسبوعين الماضيين .

(١) الذهاب إلى السينما (حدد عدد المرات) .
(٢) الرسم (بالقلم الرصاص)
(٣) الرسم (بالألوان)
(٤) اللعب بالشارع
(٥) فلاحة البساتين (العمل بالحديقة)
(٦) التجول بدون غرض
(٧) لعب الورق (الكوتشينة)
(٨) التنزه
(٩) مشاهدة مباراة رياضية
(١٠) عمل مجموعات (حدد نوعها : مجموعات طوابع)
(١١) العزف على آلة موسيقية (حدد نوعها)
(١٢) ممارسة لعبة رياضية خارج المنزل (أذكر اسمها)
(١٣) ممارسة لعبة رياضية داخل المنزل (أذكر اسمها)
(١٤) الاشتراك فى تمثيلية
(١٥) أعمال النجارة
(١٦) النقش
(١٧) الحفر
(١٨) النحت
(١٩) التصوير
(٢٠) أداء الشعائر الدينية فى المنزل ، المسجد ، الكنيسة
(٢١) تصليح أشياء مكسورة
(٢٢) الإستماع من المذياع إلى قرآن ، موسيقى ، أخبار ، أحاديث ، أغانى ، تمثيليات
(٢٣) ركوب دراجة
(٢٤) صيد السمك

(٢٥) صيد العصافير
(٢٦) نزهة بحرية
(٢٧) السباحة
(٢٨) التجديف
(٢٩) التزحلق
(٣٠) نصب مخيم
(٣١) الذهاب إلى مكتبة للإطلاع
(٣٢) الذهاب إلى معرض
(٣٣) الذهاب إلى متحف
(٣٤) الذهاب إلى مسرح : مخصص للتمثيليات، مخصص للاستعراضات
(٣٥) الذهاب إلى مدرسة أو معهد ليلى
(٣٦) إكتساب بعض النقود
(٣٧) المساعدة فى أعمال المنزل
(٣٨) إجراء تجارب كيماوية
(٣٩) قراءة كتاب فى العلم: علم التاريخ، علم النفس ، عـــلم الاجتماع، علم الاقتصاد .
(٤٠) قراءة كتاب فى الأدب، مسرحية رواية ، قصص قصيرة ، أشعار
(٤١) قراءة كتاب فى الفن : موسيقى، رسم ، سينما
(٤٢) قراءة كتاب فى الرحلات أو الرياضة .
(٤٣) قراءة جرائد (حددها)
(٤٤) قراءة مجلات (حددها)
(٤٥) الذهاب إلى نادى
(٤٦) الذهاب إلى ساحة شعبية رياضية
(٤٧) الذهاب إلى حديقة عامة
(٤٨) الذهاب إلى مقهى
(٤٩) الذهاب إلى حفلة سمر
(٥٠) الذهاب إلى الجامعة الشعبية
(٥١) الذهاب إلى قاعة محاضرات .
(٥٢) مساعدة أخوتك فى دروسهم

هوايات أخرى خاصة بالطالبات

(٥٣) الحياكة
(٥٤) الطبخ
(٥٥) الشغل بالإبرة
(٥٦) التطريز

هوايات أخرى غير مبينة فى القائمة

(٥٧) ... ...
(٥٨) ... ...
(٥٩) ... ...
(٦٠) ... ...
(٦١) ... ...
(٦٢) ... ...
(٦٣) ... ...
(٦٤) ... ...
(٦٥) ... ...

(حدد هذه الهوايات)

ثانياً : راجع القائمة مرة أخرى وضع علامة × أمام الهوايات التى تميل إليها ولكنك لم تستطع مزاولتها فى الأسبوعين الماضيين لسبب من الأسباب .

مسئولية المدرسة الابتدائية فى الوقت الحاضر

للدكتور الدمرداش عبدالمجيد سرحان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمات

أهمية المدرسة الابتدائية :

للمدرسة الابتدائية رسالة تنفرد بها بين سائر الأنواع من المدارس ، فهى تعمل على محو الأمية بين أفراد الشعب ، وليس محو الأمية غاية فى ذاته ، ولكنه الوسيلة إلى الارتشاف من بحر الخبرات الإنسانية الزاخر ، الذى سلمته الأجيال السابقة لنا ذخراً نفيد منه فى بناء حضارتنا وحل مشكلاتنا ، وأمانة فى أعناقنا نحافظ عليها وننميها قبل أن نسلمها لمن بعدنا . وقد أصبح الإلمام بالقراءة والكتابة ضرورياً فى حياتنا لتنظيم خبراتنا وتسجيلها ، وللإتصال بالعالم الفكرى الذى يحيط بنا ، ممثلا فيما تقدمه المطابع لنا كل يوم من الصحف والمجلات والكتب والمطبوعات بسائر أنواعها ، ولذلك فإن الأمية تعد فى وقتنا الحاضر وصمة فى جبين الأفراد والجماعات . وقد أصبح تقدم الأمم يقاس بمدى نجاحها فى محو الأمية بين أفرادها ، فهو أكثر دلالة على حضارتها من الثروة الطائلة ، والجيوش الجرارة ، واتساع الرقعة ، ومجد الأسلاف .

ولذلك فقد فرضت معظم الدول الناهضة على أبنائها ، متى بلغوا سناً معينة ، أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية ، ويقضوا بها عدداً معيناً من السنوات ، يتاح لهم فى أثنائها من التربية والثقافة والخبرات الأساسية ، ما يعد من وجهة نظر الدولة وحسب إمكانياتها حداً أدنى من التربية والثقافة والخبرة .

فالمدرسة الابتدائية بذلك هى مدرسة الشعب ، وهى المدرسة التى سوف لا يدخل سواها من المدارس ، نسبة كبيرة من أبناء الدولة . وكلما زاد إيمان الدولة بخطر الأمية على حياة الشعوب ، وزاد إيمانها بأهمية توفير حد أدنى من الثقافة لجميع الأفراد ، زاد

اهتمامها بمرحلة التعليم الابتدائى ، ورصدت لها من الأموال والجهود ما يؤدى إلى إطالة مدة التعليم بها ، وتحسين أساليب التربية فيها .

ومما يزيد فى أهمية المدرسة الابتدائية كذلك ، أن لها آثاراً بعيدة المدى فى حياة من يتعلمون فيها ، فقد أجمع المختصون من رجال التربية وعلماء النفس على أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان فى اكتساب الميول والاتجاهات والعواطف والقيم الأخلاقية والمهارات المتنوعة .

ويقضى الطفل السنوات الأولى من حياته فى المنزل ، فللمنزل أهميته وخطورته فى حياة كل منا . ولا يكاد الطفل يبلغ السادسة من عمره ، حتى تتسلمه المدرسة الابتدائية وتتعهده وهو رطب العود ، لين القوام ، مرن السلوك ، فتؤثر على جسمه وحسه ونفسه تأثيراً يتوقف على ظروفها وإمكانياتها ، مما يعد أساساً لما يتكون بعده فى مختلف نواحى النمو ، وما يكتسبه الإنسان من الخبرة والأساليب فى حياته .

وقد أثبتت بعض الدراسات التجريبية التى أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية أن الغالبية من هوايات الأشخاص بعد العشرين ، وما يقومون به من الأعمال فى أوقات فراغهم ، تتصل إتصالا وثيقا بما اكتسبوه من الخبرات ، وما قاموا به من وجوه النشاط فى مرحلة الدراسة الابتدائية .

فأية أهمية عظمى تلك التى تنفرد بها المدرسة الابتدائية بين سائر المدارس ! وأية مسئولية ضخمة تلك التى تلقى على كاهلها ! وليس هنالك شك فى أنه إذا أحسنت المدرسة الابتدائية أداء رسالتها وعملت على تحقيق ما يرجى منها من الغايات ، وما يعقد عليها من الآمال ، فإنها تكون بذلك قد وضعت الأساس لنهضة الوطن وأسهمت بقدر كبير فى بناء مجده ورفعته .

المدرسة الابتدائية فى عهد الاستعمار :

يتميز عهد الاستعمار فى مصر بإهماله شئون التربية والتعليم عامة ، ومرحلة الدراسة الابتدائية خاصة . وهذا أمر طبيعى ، فإن كل تقدم فى هذا المضمار يعد معولا من معاول الهدم للاستعمار والمستعمرين . حقيقة إن تدخل المستعمر فى شئون التعليم لم يكن سافراً منذ سنة ١٩٢٣ ، ولكنه تدخل بطريق غير مباشر ، عن طريق تعيين الحكام الذين ترتبط مصالحهم بمصالح المستعمرين وقد أدى ذلك إلى تسخير التعليم

فى مصر لتخريج فئة من الموظفين اللازمين لإدارة شئون البلاد، يتخرجون فى المدارس العالية أو الثانوية ، وبقيت المدرسة الابتدائية مدرسة خاصة لا يستطيع أن يلتحق بها من أبناء الشعب إلا أقلية من القادرين ، ممن يستطيع آباؤهم أن يستغنوا عن خدماتهم ويؤدوا المصروفات المدرسية لهم ، أما بقية الأطفال ممن هم فى سن الدراسة الابتدائية ، فمنهم من يدخل المدارس الأولية أو الإلزامية ، ومنهم من يبقى بالشارع يزيد فى تعداد جيش الأميين بمصر ، ولقد ترتب على ذلك أن بقيت نسبة الأميين بمصر ٧٤ ٪ من عدد سكانها حسب آخر تعداد لمصر سنة ١٩٤٧. وإذا علمنا أن المدارس الإلزامية والأولية كانت مدارس مغلقة النهاية ، لا توصل إلى التعليم الثانوى أو العالى بالدولة ، تبين لنا أن مصر كانت لا تهيء الفرصة لاستمرار التعليم ، وظهور الكامن من الامكانيات ، إلا لنسبة ضئيلة من بنيها ، وفى ذلك ما فيه من إهمال لكنوز العقول البشرية التى تدفن فى طيات الجهل ، أو تنحرف لحرمانها من الغذاء الفكرى والعاطفى والاجتماعى المناسب ، فتصبح وبالا على الدولة مكان أن تكون عونا لها ، وفى ذلك مافيه من تجافى لمبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد .

ولقد بقيت المرحلة الإبتدائية فى مصر على هذا الحال من الفوضى والإهمال حتى سنة ١٩٥١ حين صدر قانون توحيد المدارس الإبتدائية . أما فيما يتعلق بميزانية التعليم الإبتدائى ، فلقد بقيت سنوات طوالا لا تمثل إلا جانباً ضئيلا من ميزانية التعليم على ضآلتها ، ولقد كانت نسبة ما يصرف على التعليم فى المرحلة الابتدائية فى سنة ١٩١٨ هى ٣٪ من ميزانية التعليم وارتفعت هذه النسبة تدريجياً حتى وصلت إلى ٤٠٪ سنة ١٩٥٢ ، وهى نسبة منخفضة إذا قورنت بما تنفقه الدول الأخرى على مدارس هذه المرحلة مما قد يبلغ ٨٠٪ فى بعض الأحيان . وقد أدى ذلك إلى عدم إتساع المدرسة الإبتدائية إلا لقبول نسبة ضئيلة من أبناء الدولة الذين يبلغون سن الإلزام فى كل عام .

وتدل آخر الإحصاءات فى مصر على أن عدد الأطفال الذين هم فى سن الإلزام يبلغ نحو ٣,٣٠٠,٠٠٠ طفلا يتعلم منهم بالمدارس نحو ١,٨٠٠,٠٠٠ والباقون ويقدرون بنحو مليون ونصف ليس لهم أماكن .

ولم يقتصر إهمال المدرسة الإبتدائية قبل الثورة على ضآلة الميزانية ، وعدم الكفاية ، بل تناول ما هو أشد خطورة من ذلك : تناول منهج المدرسة الإبتدائية الذى كان من الجفاف بحيث لا يستثير الشوق أو الرغبة فى التعليم ، ولا يضمن الحافز

للاقبال عليه ، وكان من البعد عن الحياة ومشكلات البيئة المصرية بحيث كان حائلا دون فهم الحياة ، بدلا من أن يكون عوناً على فهمها ، والاستعداد لخوض غمارها . ثم امتد الإهمال إلى ما هو أدهى من ذلك وأمر : إلى مدرس المدرسة الإبتدائية ، فلم يراع فى تخيره وإعداده ما يجب أن يتوافر فى المدرس الصالح للاضطلاع بهذه المسئولية الجسيمة الملقاة على كاهله ، من ثقافة فى المادة ، أو إلمام بخواص الطفولة ، أو إحاطته بمشكلات البيئة والحياة . وهكذا يتضح لنا مدى ما لحق بالمدرسة الإبتدائية من إهمال تناول ميزانيتها ، ومرافقها واتساعها لقبول من يجب أن تقبله ، ومناهجها ، وأساليب التدريس فيها .

المدرسة الابتدائية بعد الثورة :

وهكذا نرى أن حكومة الثورة قد تسلمت المدرسة الإبتدائية تركة مثقلة بالأحمال والمشكلات . ولقد قامت الثورة لتوقظ مصر من غفوتها وتمهد السبيل لقيام ديمقراطية رشيدة ، تعترف بفرديات الأشخاص وتعمل على تحقيق صالحهم وصالح المجتمع ، فى جو من الحرية والتعاون . ولذلك كان من أول ما اتجه إليه الإصلاح فى عهد الثورة ، اصلاح أمور التعليم عامة ، وما يتصل منها بالمدرسة الإبتدائية خاصة . وقد جعل التنظيم الجديد مدة هذا التعليم ست سنوات ، ووجد أن تعميمه يتطلب بناء نحو ٣٠٠٠ مدرسة ابتدائية جديدة ، غير ما يجب أن يبنى ليحل محل المدارس القديمة غير الصالحة ، مما يكلف الدولة مبلغا يتراوح بين ٣٠ ، ٤٠ مليونا من الجنيهات . كما يتطلب تعميم التعليم الإبتدائى اعداد نحو ٤٥٠٠٠ مدرس جديد ، غير من يلزمون لتعويض من يخرجون من الخدمة كل سنة . ويقدر المختصون أنه إذا أريد تعميم التعليم الإلزامى فى عشر سنوات فإن ذلك يتطلب انشاء ٤٣٢ مدرسة سنويا ، منها ١٣٢ مدرسة لمواجهة الزيادة السنوية فى عدد السكان ، كما يتطلب تعيين نحو ٦٥٠٠ من المدرسين والنظار لهذه المدارس الجديدة .

وقد أعلنت حكومة الثورة تصميمها على النهوض بالتعليم الإبتدائى والوصول به إلى غاياته . وتولى وزارة التربية والتعليم فى الوقت الحاضر عناية كبيرة نحو انشاء المدارس وإعداد المدرسين .

وقد عدلت مناهج المدرسة الإبتدائية بعد الثورة تعديلا أولى كثيرا من العناية نحو دراسات البيئة والحياة ، ونحو الدراسات الدينية والأخلاقية والوطنية ، كما عنى بالتربية الصحية والبدنية .

واجب المدرسة الإبتدائية فى الإصلاح الاجتماعى :

إذا كانت الدولة قد بذلت ، ولا تزال تبذل أقصى جهودها فى إصلاح المدرسة الإبتدائية فنرجو ألا يتبادر إلى الأذهان أن الإصلاح الحقيق يعتمد على هذه الدعائم وحدها ، مع مالها من أهمية بالغة ، ولكن الإصلاح الحقيق يتوقف إلى حد كبير على الظروف التى تهيؤها المدرسة لتلاميذها ، ومدى ما يبذل من جهد وعناية بتكوين الأجسام والعقول والنفوس السليمة ، وتوجيه التلاميذ وجهة اجتماعية صالحة ، وتزويدهم بالخبرات والمهارات والميول والاتجاهات التى يحتاج إليها المواطن المستنير فى حياته .

ومن النواحى التى يجب أن تهتم بها المدرسة الإبتدائية فى نهضتها الحاضرة ما يأتى :

أولا : العناية بالتلاميذ عناية شاملة

لقد كانت عناية المدرسة القديمة مقصورة على الناحية الفعلية وحدها ، ممثلة فى حفظ المادة الدراسية وتسميعها . ولقد تبين لرجال التربية خطأ هذا الاتجاه . فالعناية الصحيحة بالناحية الفعلية إنما يتمثل فى تزويد الفرد بما يحتاج إليه فى حياته من الخبرات والمهارات ، وتنمية قدرته على مواجهة المشكلات وحلها . هذا ويجب أن تهتم المدرسة لا بالعقل وحده ، وإنما بالجسم وبالنفس كذلك ، فقد اتضح أن هذه النواحى جميعاً تؤثر فى بعضها البعض تأثيراً شديداً ، والمواطن الذى نرجوه فى العصر الحاضر يجب أن يتآزر فيه العقل والجسم والنفس حتى يكون سعيداً فى حياته وعضواً صالحاً فى الجماعة التى يعيش فيها . وتبذل المدارس الحديثة عناية كبيرة بأجسام التلاميذ فتعالج أمراضهم وتحصنهم ضد الأمراض ، وتقدم لهم اللبن وعصير الفواكه وبعض الوجبات الغذائية المتزنة وتهيئ لهم الظروف المناسبة لبناء عضلات أجسامهم واعتدال قوامهم بالتربية البدنية المناسبة ، والإكثار من الملاعب وأحواض السباحة والرحلات ونواحى النشاط الجسمى المتعددة ، وتعويدهم العادات الصحية المناسبة فى سائر شئون حياتهم . كما تعنى المدارس بالتكوين النفسى للتلاميذ : فتعمل على علاج عللهم النفسية وتبتعد عن مسببات هذه العلل . ويلتحق بهذه المدارس إخصائيون اجتماعيون ونفسيون ، يتعاونون مع المدرسين والآباء فى الاهتمام بهذه النواحى .

وتتعاون المدرسة مع المنزل تعاوناً وثيقاً فى حل مشكلات التلاميذ وتهيئة الظروف المناسبة للنمو الانفعالى السليم . وتقدم المدرسة للآباء والأمهات من المحاضرات والأحاديث والكتب والمجلات والمطبوعات المتنوعة والأفلام التى تصور مشكلات الأحداث وطرق معالجتها — ما يضمن حسن تثقيف الآباء وحسن تعاونهم مع المدرسة فى أداء رسالتها على الوجه الأكمل .

ثانيا : العناية بالتكوين الاجتماعى للتلاميذ :

تستهدف مصر فى نهضتها الحاضرة حياة اجتماعية تقوم على أساس ديمقراطى سليم .

والديمقراطية الصحيحة لا تفرض على الناس فرضاً ، ولا توهب لهم من سلطة عليا وإنما تعد لها الظروف حتى ينشأ الناس عليها ، ويدربون عليها حتى يتقنوا أساليبها ، ويعشقوها فلا يرضون عنها بديلا . وعلى ذلك فانه يجب أن تبــذر بذور الحياة الديمقراطية فى السنوات الأولى من حياة الناس : فى البيت وفى المدرسة الابتدائية . والمدرسة الابتدائية التى يتحكم فيها الناظر فى رقاب المدرسين والتلاميذ ، ويتحكم فيها المدرسون فى رقاب التلاميذ : يملون عليهم الأوامر ، ويفرضون عليهم الواجبات ويوقعون عليهم العقوبات ، ولا يتيحون لهم الفرصة للتفكير والمناقشة والنقد ، وتحقيق الغايات المشتركة ، إنما تقدم لنا صورة لخــير ما يمكن أن تفعله المدرسة للوصول بالتلاميذ إلى الحياة الدكتاتورية البغيضة ، التى يتحكم فيها القــوى فى الضعيف ، ويخضعه لبطشه وسلطانه . إن التعامل فى مثل هذا المجتمع الاستبدادى يقوم على الخوف ويعوق التفكير والابتكار ، ويقتل شخصية الفرد ، ويؤدى إما إلى تكوين مسالم عالق يريد أن يعيش فى أمان ، فيربط مصلحته بمصلحة الحاكم ، أو ثائر متمرد يتحين الفرص للنيل من القوة الحاكمة ، وكلا الطرازين لا يصلح للحياة الديمقراطية .

أما إذا كنا ننشد الديمقراطية الصحيحة ، فيجب أن تعمل المدرسة على إتاحة الفرص لتلاميذها لكى يعمــلوا على تحقيق غاياتهم المشتركة ، ويتطلب ذلك تحديد الغايات والأحداث ، والتفكير لرسم الخطط وتنفيذها وتقدير نتائجها . وفى كل ذلك يعمل التلاميذ متعاونين ، يؤدى كل منهم خير ما يستطيع لتحقيق الغاية المشتركة ، ويظهر ذلك كما فى تطبيق طريقة المشروعات بالمدرسة ، وإسناد القيام ببعض أوجه النشاط إلى التلاميذ ، مثل اقامة الحفلات وتنظيم الرحلات ، والعناية بنظافة المدرسة وغير ذلك ، ففى مثل هذه الأعمال يتلقى التلاميذ دروساً عملية فى التعاون والتفكير والتنفيذ والتقدير ، وينعمون بجو من الحرية ، ويضطلعون بجانب كبير من المسئولية وتتعدد جبهات النجاح فى المدرسة ، فيتاح لكل فرد أن يحقق إمكانياته ويستمتع بنشوة النجاح ، ويكتسب الثقة بالنفس ، وكلها من العوامل الأساسية فى تكوين الديمقراطية الرشيدة .

ثالثاً : ربط الدراسة بالبيئة والحياة :

يجب أن ترتبط الدراسة فى المرحلة الابتدائية بالبيئة التى يعيش التلاميذ فيها ، وأن تعالج شتى مرافق حياتهم ، وتساعدهم على ما يواجههم من المشكلات . فمن المسلم به أن من الغايات الأساسية للتربية أن تعمل على الارتفاع بمستوى البيئة واستغلال امكانياتها وإعداد الأفراد للحيــاة ، ولاشك أن ربط الدراسة بالبيئة والحيــاة هو

الوسيلة العملية لتحقيق هذه الغاية . هذا فضلا عن أن ربط الدراسة بالبيئة والحياة يكسب الدراسة حيوية ووضوحا ، ويضمن اقبال التلاميذ عليها ، فيحل مشكلة النظام فى المدرسة .

رابعاً : مراعاة الاعتبارات السيكولوجية

يجب أن تهتدى المدرسة الابتدائية فى سائر خططها ومناهجها بما تقدمه الدراسات السيكولوجية عن خواص الطفولة فى هذه المرحلة ،فتعمل على توثيق صلة المنهج بحاجات التلاميذ الجسمية والعقلية والنفسية ، كما تعمل عـــلى مراعاة الميول والاستعدادات والفوارق الفردية بين التلاميذ ، وبذلك يعطى المنهج الفرصة لـكل تلميذ لـكى ينمو نمـــواً سليما ، ويحقق أقصى إمكانياته ، وينعم فى نفس الوقت بطفولته .

ولو أننا راجعنا مناهجنا فى ضوء هـذا التوجيه لتبين لنا أننا نسرف فى كثير من الأحيان فى الدراسات النظرية ، ونقدم للتلاميذ ذخيرة من الألفاظ والخبرة الجوفاء التى لاتستند إلى أساس قويم من الخبرة العملية، كما أننا لانتيح للتلاميذ الفرص الكافية للعمل والنشاط والتفـكير والابتكار .

بقيت مشكلة ، يجب ألا نغفلها فى مثل هذه الدراسة ؛ ألا وهى إعـداد المدرس للمدرسة الابتدائية . إن المدرس الصالح يستطيع أن يحقق كثيراً من الأهداف التربوية حتى مع نقص المرافق والأدوات والمنهج الدراسى . والمدرس غير الصالح لايغنى معه منهج مهما صلح ، ولا أدوات مدرسية ومرافق مهما أحسن إعدادها .

وتواجه مصر كما واجهت غيرها من الدول مشكلة إعداد المدرس الصالح للمدرسة الابتدائية ، وسر الإشكال هنا هو صعوبة التوفيق بين توفير العــــدد الوفير من المدرسين الذين يحتاج إليهم فى المدارس الابتدائية وبين تزويد هؤلاء المدرسين بالحد الأدنى من الثقافة فى المـادة وفى الدراسات التربوية وفى دراسة البيئة والمجتمع ممـا يحتاج إليه مدرسو المدرسة الابتدائية فى أداء رسالتهم .

ويجب ألا نغفل هنا ضرورة العمل على تزويد المدرسـين الحاليين بالاتجاهات الحديثة فى التربية بتقديم بعض الدراسات التربوية لهم ، أو الإكثار من عقد المؤتمرات وحلقات البحث وتحسين طرق التفتيش عليهم بحيث تؤدى إلى تحسين طرقهم .

وبذلك يستطيع المدرسون أن يسهموا فى تحقيق رسالة المدرسة بعد الجلاء .

تجربة فى تدريس التربية الوطنية

للسيدة ثريا حبيب
المدرسة بمدرسة الجيزة الثانوية للبنات

إن من يقدم على تدريس مادة التربية الوطنية للفرقة الثالثة الإعدادية يحتاج إلى كثير من التوجيه والارشاد عن لهم إلمام بدراسة المجتمع وشئونه ، لأن المادة جديدة ، لا وجود لها فى الكتب والمراجع ، والأسلوب المطلوب لمعالجتها لم يألفه المدرس أو يتعوده ، لقد وضع ثقته فى الكتب ، واطمأن إلى صحة المعلومات التى تأتى عن طريقها ، لذلك فقد وجدت نفسى فى موقف شاق خاصة وقد وجدت نفسى على جهل بالكثير من الأمور التى تجرى حولنا ، وكنت أنا وتلميذاتى فى هذا على حد سواء . نتقبل الخدمات من مختلف الهيئات دون أن نشعر بها على أنها حق وكثيراً ما نهمل فى الواجبات الذى يلزمنا بها المجتمع التى بدونها تصبح مهمة كثير من الهيئات عسيرة غير منتجة .

بدأت أعرض الأمر على تلميذاتى وأناقش معهن مشكلتى حتى نجحت فى استثارة اهتمامهن وجعل المشكلة مشكلتهن . وقد اقترح البعض زيارة هذه الهيئات للوقوف على ما تقدمه من خدمات لهن ، كما تطوع البعض الآخر فعرض مساعدة أولياء أمورهن الذين يشغلون وظائف تمكنهم من معاونتنا فى ميدان دراستنا ، ولكن كنت أخشى أموراً ثلاثة :

١ — ألا أجد بين أولياء الأمور من تمكنه ظروفه من مساعدتنا .

٢ — ألا ترحب الهيئات بزيارتنا ومعاونتنا .

٣ — أن يتزعزع مركزى كمدرسة أمام تلميذاتى بسبب اعتمادى عليهن فى الحصول على مادة دروسهن .

ومع ذلك فقد تشجعت وأوضحت لتلميذاتى منذ الدرس الأول أنهن مكلفات بجمع المعلومات بأنفسهن عن طريق أولياء أمورهن وأقاربهن وجيرانهن . فأبدت قلة من الطالبات استعدادها للقيام بهذا العمل ثم ما لبثت أن تشجعت الأخريات فأظهرن رغبة فى المعاونة ، وتنظيما للمهنة قمت بتقسيم التلميذات إلى مجموعات اختصت كل مجموعة

بموضوع من موضوعات المنهج ، كما زودت تلميذات كل مجموعة بأسئلة وتوجيهات تساعدهن على الوصول إلى غايتهن بطريقة منظمة ، على أن تكتب المعلومات بعد جمعها منظمة فى كراسات إضافية، وتصحح وتراجع قبل أن تعرض داخل الفصل على تلميذات المجموعات الأخرى للوقوف عليها لمناقشتها وإبداء الرأى فيها.

وبدأنا بالموضوع الأول وهو حماية الأمن داخل مدينة الجيزة، وكم كانت مهمتى سهلة ميسورة عندما وقفت عضوات المجموعة يعرضن ما وصلن إليه من معلومات فقد أخذت الاجابات تترى وتتلاحق ، والمعلومات تعرض حية واضحة، والتلميذات يناقشن بحماس وحرية وشجاعة ، حتى تبلورت فكرة الحقوق والواجبات واتضح لهن مدى ارتباط الحق مع الواجب ،وأن مراعاة الواجب أمر ضرورى لضمان الحق الذى يلازمه وانتهى الدرس بتكليف تلميذات الفصل بكتابة ملخص عما سمعنه فى أثناء الدرس .ولقد ساعد على نجاح الطريقة فى بدايتها أن أحد أولياء الأمور مأمور لقسم امبابة وآخر مأمور متقاعد.

هذه المعاونة وتلك النتيجة التى وصلت إليها جعلتنى أقتنع بأن أولياء الأمور لا يحجمون عن معاونتنا بل يرحبون كل الترحيب بتقديم المساعدة لنا، إذ أن الآباء شغوفون بأبنائهم وبناتهم ، ولا بد واجدون سعادة وسرورا فى المساهمة معنا فى تثقيف بناتهن ،كما أن البنات يسرهن مساهمة آبائهن بقسط كبير فى تعليمهن ، وتعليم زميلاتهن لما فى ذلك من اشباع لكبريائهن واعتزازهن بآبائهن .

ولما جاء دور الموضوع التالى وهو « النشاط الخاص بالشئون الصحية » داخل مدينة الجيزة، سرنى أن أجد بين أولياء الأمور معاونا بمكتب صحة الجيزة وآخر طبيبا وأخرى حكيمة . وقد بدأ التنافس واضحا بين أعضاء هذه المجموعة والمجموعة السابقة فقد أخذت كل تلميذة تبذل جهدها فى الحصول على إجابات علمية واضحة منظمة. ولما كنت أرغب فى تنويع الطريقة فقد تشجعت ودعوت معاون الصحة عن طريق ابنته كى يتحدث إلى التلميذات عن طبيعة عمله ، ونوع المسئوليات الملقاة على عاتقه وعاتق غيره من موظفى مكتب الصحة ، ونوع الخدمات التى يقدمها المكتب لسكان الجيزة ، وما يتطلبه مركز الصحة من الأهالى حتى تصبح مهمته سهلة ناجحة، فوجدت منه كل ترحيب ورغبة ، ولم يبق سوى موافقة حضرة ناظرة المدرسة التى لم أجد منها فى الواقع سوى كل ترحيب وتشجيع واجتمعت الطالبات وأفهمتهن ضرورة الانتباه لهذا الحديث لأنهن مكلفات بكتابة ما فهمنه فى كراساتهن الإضافية تمهيدا لمناقشة الموضوع حينما يحين موعد الدرس التالى .

ولقد كان الحديث شيقاً مس حياتهن مساً مباشراً خاصة وأن المتحدث استطاع أن ينزل بحديثه إلى المستوى المناسب لمداركهن ، كما أنه رحب بكل سؤال أو استفسار ودخل معهن فى مناقشة أوضحت ما غمض عليهن من أمور . وكم كانت دهشتى عندما حان موعد الدرس التالى فقد وجدت الجميع فى حماس لإظهار قدرتهن على استيعاب ما سمعنه وما حصلن عليه من معلومات كانت واضحة فى أذهانهن ،كما أن ألفاظ معاون الصحة وتعبيراته كانت ولا تزال تجرى على ألسنتهن .

ولم أكن حتى ذلك الوقت قد جربت الزيارات للهيئات المحلية المتصلة بدراستهن داخل مدينة الجيزة ، لأن تلك الزيارات كانت تبدو لى مهمة شاقة وخشيت أن يتبرم بنا الموظفون ، ومع ذلك فقد بدأتها بعدد قليل من التلميذات بعد أن اتصلت بالهيئة عن طريق المدرسة لعمل الترتيب اللازم ، وزودت تلميذاتى ببعض التوجيهات والأسئلة والنصائح ، وقد قمنا خلال العام الدراسى بعدد من الزيارات المناسبة ، وكنت فى كل مرة أقسم تلميذاتى بمجموعات ثلاث، تقوم كل مجموعة بتوجيه أسئلة خاصة إلى أولى الأمر وقد أقبلت التلميذات على توجيه الأسئلة، وغالباً ما كانت تخرج المناقشة من حيز الأسئلة المتفق عليها إلى مناقشة حرة اقتضاها حب الاستطلاع والمعرفة ، يعود التلميذات بعدها إلى المدرسة فيعرضن ما يحصلن عليه من معلومات وخبرات على بقية تلميذات الفصل أثناء درس التربية الوطنية .

ولقد دفع الحماس بعض التلميذات ممن لم يشتركن فى هذه الزيارات إلى الذهاب بأنفسهن أو بصحبة أولياء أمورهن إلى بعض الهيئات لاستقصاء المعلومات . ويسرنى أن أسجل مقدار الترحيب والمساعدة التى لمسناها من جميع الهيئات التى قمنا بزيارتها فلم يحدث أى تذمر أو عدم ترحيب إلا فى حالات قليلة كان للهيئة عذرها لطبيعة عملها ،ولأن الفكرة كانت ولا تزال جديدة ، كما أن البعض خشى أن يزود التلميذات ببعض البيانات والمعلومات .

ولما كنت قد وجدت حماساً ورغبة من التلميذات للحصول على مزيد من المعلومات فقد خطر لى أن أشجعهن على قراءة الصحف وتتبع الأخبار التى لها علاقة بموضوعات دراستهن ، ثم التعليق عليها ومناقشة التعليقات المختلفة فى أثناء الدرس ولقد بدأ هذا النشاط حراً ثم نظم بلصق القصاصات التى تحوى الأخبار على ورق أبيض ، ويكتب تحت كل خبر تعليق التلميذة عليه ،وكنت أتخير أفضل الأخبار والتعليقات فأعلنها على لوحة داخل الفصل ثم فى فناء المدرسة تشجيعاً لهن وحتى

يتمكن أكبر عدد ممكن من تلميذات المدرسة من الاطلاع عليها ، ولتنظيم هذا النشاط اقترحت على التلميذات اختيـار عدد منهن للقيام بجمع الأخبار ثم إعلان الجيد منها ، وهكذا تكونت جماعة التعليق على الأنباء الجارية، وقد تم اختيار أعضاء هذه الجماعة بالانتخاب حتى تدرك التلميذات معنى الانتخاب ويمارسن التصويت تمهيداً لفهم معنى الحكم الذاتى والنظام النيـابى .

ولقد لفت نظرى بعض الملاحظات على تنفيذ المنهج بالطريقة السابقة أردت أن أجملها فيما يأتى :

(١) إن الحاجز القائم فى المدرسة المصرية بين المدرسة والمجتمع قد تحطم، فالمجتمع قد دخل المدرسة عن طريق أحاديث أولى الامر، والمدرسة قد خرجت إلى المجتمع عن طريق الجولات للمؤسسات المختلفة .

(٢) أننى لم أعد فى حاجة إلى التفكير فى مشكلة تشويق وإثارة حماس الطالبات نحو مادتهن فالمـادة تمس حياتهن نفسها ، كما أن التنـويع فى شخصية المتكلم فى الحصة سواء أكان من أولى الأمر أو من التلميذات أوجد نوعا من التجديد والتشويق، كما أن اضطلاعهن بمهمة الشرح والتوضيح خلق الكثير من الحماس بينهن .

(٣) إن الخوف والضيق من الدرس قد اختفيا تماما فلم يعد التلميذات يتبرمن بالحصص لأن المـادة سهلة مبسطة لا تحتاج إلى الحفظ والاستظهـار المضنى، والحقوق والواجبات كما ذكرت يمكن استنتاجهـا بسهولة مادامت وظائف المؤسسة واضحة وما دمن قد فهمن الاتجاه . وليس بمبالغ فيه أن تذكر لى التلميذات فى مناسبات شتى أنهن يحببن هذه الحصة وينتظرنها بفارغ صبر، حتى الامتحانات لم تعد مهمة ثقيلة على نفوسهن فقد اكتسبن ثقة بأنفسهن لأنهن تكلمن أو سمعن زميلات لهن تكلمن بدلا عن مدرسة المـادة .

(٤) إن الطالبات شعرن بكيانهن وبشخصيتهن وهن يتكلمن والباقيات منصتات، حتى الضعيفات منهن وجدت فيها فرصة للظهور بين قريناتهن والثقة بأنفسهن، وكفاهن فخراً أنهن قد اضطلعن بمهمة تثقيف باقى طالبات المدرسة عن طريق عرض ما قرأن وما علقن على القراءات فى فناء المدرسة .

(٥) إن المدرسة مجتمع يسوده التعاون والتنافس ،فالجزء يعلم الكل والكل راض مغتبط لأن دوره سيأتى فى تعليم الباقين ،لذا فليس هنـاك حقد على اللائى تكلمن بل

الجميع يتعاون لأنهن يساهمن جميعاً في شيء واحد وهو التثقيف والتعليم وإن كان التنافس واضحاً بين المجموعات ، وهذا تنافس حسن لاغبار عليه لأنه يدعو إلى البناء لا إلى الهدم .

(٦) أنني أصبحت متحررة من طريقة التلقين وتكديس المعلومات، والتلميذات قد تحررن أيضا من الحفظ والاستظهار مما جعل الكثيرات منهن يتجهن إلى التعبير عن أنفسهن كل بطريقتها الخاصة ، وربما وقعن في بعض الخطأ من ناحية التعبير اللغوى والاعتماد على الأساليب العامة، ومثل ذلك اجابتهن عن واجباتهن نحو مكتب الصحة — ألا ادلق مياه أو قاذورات في الشوارع — ألا اشترى من الجزار الذى تكون لحمته غير مختوم عليها بختم الصحة — أن أحفظ القمامات في علبة محكمة الغطاء وترمى بعيداً عن المنازل .

وأعتقد أن هذا النقص يمكن تداركه عن طريق مدرسة اللغة العربية بأن تتولى تكليفهن بكتابة موضوعات إنشائية تمس هذا المنهج ، وموضوعاته متعددة تمس المجتمع من نواحيه المختلفة ، والمادة غزيرة في أذهانهن، وما على المدرسة إلا أن تعودهن الكتابة السليمة الصحيحة .

(٧) لم تعد المعلومات مصدرها الكتاب أو الدرس فقط بل يمكن الاتيان بها من خارج أبواب المدرسة ومن الحياة نفسها ، ولهذا فقراءة الجرائد اليومية والتعليق عليها ضرورة من ضرورات تنفيذ هذا المنهج .

(٨) إن العلاقة بيني وبين هذا الفصل تبدو أشد وأعمق من علاقتي مع أى فصل آخر لأن احتكاكي المباشر بهن وخاصة خارج قاعات الدرس أوجد نوعا من الألفة والرابطة بيني وبينهن حتى أنهن اتخذن مني صديقة كبيرة لهن يعرضن على ما يقابلنه من مشاكل .

(٩) إن الشعور بالحق والواجب قد وجد صداه في نفوس التلميذات ، وأذكر أن مدرسة الألعاب حرمت يوما تلميذة من تلميذات هذه الفرقة من اللعب فناقشتها التلميذة قائلة « إن من حق على المدرسة أن تسمح لى باللعب لأنني أتعلم الحقوق والواجبات فلا ينبغى أن أفرط في حقى » .

التطور الاجتماعى والاقتصادى والنفسى
وأثره فى نمو القرية المصرية ونضجها الاجتماعى

للأستاذ محمد خيرى حربى
المراقب بإدارة التعليم الإبتدائى

قدر لنا أن نقوم بلون من البحث العلمى اشتركت فيه الدراسات الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والنفسية اشتراكا أدى إلى ابراز أهمية الدراسة الكلية المتكاملة فى توضيح الحقائق العلمية .

فقد كان علينا أن ندرس النمو الاجتماعى والخلقى لعدد من المراهقين فى إحدى قرى الوجه البحرى فكشف لنا البحث عن ثلاثة أنواع من السلوك : بعضها فى جملته اعتدائى وبعضها فى جملته انشائى أو بنائى . فبعض المراهقين فى هذه القرية يميلون بوجه عام إلى الإعتدائية إذ يعتبرون من البطولة مثلا الاعتداء على الزراعة لا بقصد السرقة بل بقصد اتلافها . وبعضهم انسحابى السلوك بمعنى أنه يميل إلى مواجهة المشكلات التى تصادفه فى شىء من السخرية والتهكم . أما النوع الإنشائى فيميل إلى الناحية الإصلاحية فى القرية وتقدمها وتطورها ويضع هذا النوع من السلوك فى مقدمة السلوك المرغوب فيه، ولا يعنينا هنا أن ندخل فى تفاصيل هذا البحث بقدر ما يعنينا أن نذكر أن تعليل هذا النوع من السلوك لم نجده إلا فى دراسة التطور الاجتماعى والإقتصادى لهذه القرية كما تبين أن هناك ارتباطاً متبادلا بين هذا التطور وبين الاتجاهات النفسية السائدة فى مجتمع هذه القرية .

تقع هذه القرية على الجانب الغربى من فرع رشيد وقد أخذت تنمو فى نهاية القرن الماضى وبداية القرن الحاضر ووصلت إلى أوج عظمتها فى السنوات العشر الأولى من هذا القرن . وإذا سألت أهلها — من المسنين — عن هذا الازدهار والانتعاش وجدتهم يربطون ذلك بشخص معـــين قدر له أن يتزعم القرية فى جميع النواحى الثقافية والاجتماعية والتعليمية ثم افلس فجأة ومات .

أما إذا بحثت الموضوع من الناحية الجغرافية والتاريخية فإنك تجد أنها قرية كسائر القرى المصرية القديمة قامت على ربوة بعيدة نوعا عن النيل لأنها تخشى فيضانه فى وقت لم يكن قد ضبط بعد فلما تم ضبطه اتجهت نحوه وسبقها إلى هذا الاتجاه هذا الزعيم فملك مرفأها النهرى وأقام عليه مصنعا لحليج القطن وبنى له قصراً عظيما فى الطريق الواقع بين القريه والنيـــل وأنشأ للمهندسين مساكن صحية لا زالت بقاياها قائمة .

أما قصة الإزدهار فترجع إلى أن النيل كان إلى عهد قريب خير وسائل المواصلات الرخيصة فالقوارب تربط القرية بالجانب الشرقى من النيل ويمد الجـانب الغربى منه ذراعا وقت التحاريق فتقوم فى مجرى النهر جزيرة خضراء تقرب المسافة بين الضفتين وكان النيل وقت الازدهار صالحاً للملاحة حتى مدينة كفر الزيات ولعـــل انتهاء صلاحيته عند هذه المدينة كان عاملا فعالا فى نهضتها ونموها السريع ثم أخذ بفضل طمييه يتقلص صلاحه للملاحة نحو الشمال . وقد كانت أحد وقفات صلاحه للملاحة عند قريتنا التى نتحدث عنها وذلك فى نهاية القرن الماضى وبداية القرن الحاضر ولذلك نجد قريتنا هذه قد أينعت وقتذاك فازداد سكانها وكثرت حركتها التجارية وقام فيها مصنع لحليج القطن وانتعش سكانها من الناحية الاقتصادية وكان هذا المصنع فى حاجة إلى مهندسين وصناع فاستقدم المهندسين من الخارج وأقام لهم منازل ومخازن لبيع الحاجيات . اما العمال فقد اختارهم من أهل القرية ومن القرى المجاورة . ثم احتاج الامر إلى كتبة وموظفين فأنشأ مدرسة ابتدائية لتخريجهم ، فمدارسنا الإبتدائية فى عهد الاحتلال كما نعلم كانت غايتها اعداد طبقة من صغار الموظفين والكتبة للعمل فى المصالح الحكومية . أما هذه المدرسة قد أنشأها صاحب المصنع لتحقيق هذه الغاية وهى إعداد ما يحتاج إليه من كتاب وموظفين .

وقرب نهاية العقد الأول من القرن الحالى أخذ صلاح النيل للملاحة يتقهقر نحو الشمال ومن المدهش أنه فى كل مرة كان يقف كانت تزدهر عنـد نقطة وقوفه قرى أخرى وكانت تنشأ فى كل منها مصانع لحليج القطن غير أن حظ القرى الشمالية كان أسعد من حظ قريتنا لأن الحكومة أولت النيل فى هذا الجزء الشمالى اهتمامها باعتباره جزءاً من الطريق المائى الذى يربط القاهرة والاسكندرية . ولذلك نجد أن النهضة الصناعية فى القرى الشمالية استمرت بينما نجدها اضمحلت فى قريتنا وتبعها نقص فى عدد السكان .

وقد تعطل المصنع ونزح كثير من عماله إلى المدن الصناعية كالاسكندرية وكفر الدوار والمحلة الكبرى . وقد حدث أن فكر واحد من مهندسى المصنع السابقين وهو من أصل يونانى أن يقيم مصنعا للقطن الطبي مستغلا رخص الأيدى العاملة المدربة فى المصنع القديم . فاشتغل هذا المصنع قليلا ثم نقل إلى الاسكندرية ولحق به عماله .

وهكذا تألبت على هذه القرية عدة تطورات اقتصادية كان لها أثرها فى تطورها الاجتماعى وبالتالى فى تطور هذا المجتمع من الناحية النفسية ففى كل مرة كانت تنتقل منها القوى الاقتصادية فانها كانت تنقل معها ثروة بشرية هى خلاصة النشاط البشرى فى هذه القرية إذ كان يهاجر منها أكثر أبنائها رغبة فى تحسين حالهم . كما أن المدرسة الابتدائية شجعت الكثير من ذوى الكفاية العلمية على أن يتموا دراستهم أو يلتحقوا بوظائف خارج القرية . وهكذا تألبت العوامل الاقتصادية والثقافية على أن تسلب هذه القرية أعز أبنائها . وأغلبية من بقى بعد ذلك أميل للرضى والتسليم بالحالة الراهنة ومقابلة المشكلات فى شىء من التهكم والسخرية وقلة المبالاة فالغالب على مثل هذا المجتمع أن يعيد توازنه النفسى أمام المشكلات التى تواجهه عن طريق عملية عقلية هروبية أشبه بأحلام اليقظة وبذلك يستريح نفسيا ولكنه لا يحل المشكلة حلا واقعيا.

وفريق من الباقين وجد لنشاطه نجاحا فى داخل القرية فاشترك اشتراكا ناجحا فى اقتصادياتها. ونظراً لأن هذه الاقتصاديات محدودة فإننا نجد أن عدد هؤلاء كان محدودا . وهؤلاء هم الذين يواجهون المشكلات مواجهة إيجابية ناجحة وهم عمد اصلاح هذه القرية لو أردنا لها الاصلاح .

وهناك فريق ثالث يختلف عن الفريق الأول فى أنه لا ينظر إلى الأشياء نظرة عدم مبالاة بل أنه يواجه المشكلات مواجهة إيجابية ولكن نظراً لضعف أساسه الاقتصادى أو الاجتماعى أو الخلقى نجد سلوكه فى هذا المجتمع غير ناجح ولذلك نجده كثير الاعتداء على نظمه وقيمه . ورغم قلة عدد هذا الفريق إلا أن تساهل الفريق الأول وهم الأغلبية جعل أثر الفريق الأخير أكثر ظهوراً . ونظراً لأن هذا الفريق معارض للاتجاه الاصلاحى فإننا نجد الاتجاه العام فى القرية اتجاها نحو معارضة الاصلاح أيا كان نوعه وقد فكر بعض المصلحين يوما أن ينشئوا مستشفى للعلاج المجانى فقامت حركة مضادة لهذا المشروع أخمدته وقضت عليه . وجمعية التعاون لم تنجح فى هذه القرية والطرق الزراعية ولها ما لها

من أهمية اقتصادية فى العصر الحديث قد انحرفت عن قلب القرية لأن النشاط الهدام قد قاوم اتجاهها نحو القرية وهو على استعداد لمقاومة أى إصلاح .

المظهر الإجتماعى العام فى القرية إذن ميئس من ناحية الاصلاح — ولكننا لو حاولنا أن ننفذ للحقيقة لوجدنا أن إصلاحها ليس مستحيلا وانما ينبغى أن يقوم الإصلاح على أساس تعديل الاتجاهات النفسية لهذه الجماعة . فنعتمد على الفريق الثانى وتوجه الفريق الثالث نحو استغلال إمكانياته استغلالا إيجابياً وبذلك نضمن أن يكون الرأى العام متجها نحو استغلال الإصلاح . ويترتب على تكوين هذا الرأى العام الإصلاحى جذب المجموعة فى نفس الاتجاه . وخير ما نقوم به فى هذه الناحية أن نستغل قدراتها الإنتاجية لأن هذه تمتص نشاط أبنائها وأن نهيء للفرد النجاح بجهد معقول حتى يشعر بالراحة النفسية فى أداء العمل المنتج فلا يعود يصل إلى سد هذه الحاجة بعملية عقلية هروبية أو يصل إليها عن طريق التعدى على نظام المجتمع وقيمه وإفساد اتجاهاته نحو الإصلاح وبذلك نكون قد كتلنا قوى الجماعة نحو الاصلاح ، وفى نفس الوقت نبحث عن الامكانيات الاقتصادية لبيئتها الطبيعية فنستغلها استغلالا من شأنه أن يسد الحاجات التى وجهناها وفى الوقت نفسه يرفع من مستوى هذه القرية .

قد لايكون من المجدى أن نعيد إلى هذه القرية مجدها الصناعى السابق فنعيد إقامة مصنعها القديم فإن ظروف قيامه قد ولت ولكننا نستطيع فى شيء من التفكير العميق أن نجد امكانيات صناعية أخرى، وعلى سبيل المثال نذكر أنه قد نشأ مصنع للآجر على شاطيء النيل المقابل لقريتنا هذه يستغل طمى النيل فى إنتاج نوع جيد ورخيص . وظل هذا المصنع يعمل ويدر أرباحا طائلة على صاحبه حتى اشترته إحدى الشركات بثمن مرتفع غير متوقع ولم تكتف باستغلاله البدائى فى إنتاج الآجر وحده — بل إنها حولته إلى مصنع للفخار والأوانى بجانب الآجر واستغلت امكانيات العمال واستعدادهم الصناعى فحافظت عليهم ثم وجدت أن رفع أجورهم لا يؤدى دائماً إلى تحسين حالهم فكثير منهم ينفقون ما يأتيهم من الزيادة فى نواحى غير نافعة ولذلك أخذت تقدم لهم وجبة غذاء رخيصة وبذلك زادت قدرة العامل على الانتاج وزاد إقبال الناس على العمل فى هذا المصنع ثم تبين أن تناول رب الأسرة غذاءه خارج منزله يحرم بقية الأسرة من طعام جيد ما دام ربها غير موجود . وعلى ذلك فكرت

الشركة فى مد أفراد الأسرة كلها بغذاء رخيص فيستطيع العامل أن يأخذ مقدار وجبتين أو ثلاث وجبات حسب عدد أفراد أسرته ويتناوله فى بيته . ثم تبين أن هذا الاتجاه قد وفر الأيدى العاملة فى المنزل ، تلك الأيدى التى كانت تقضى وقتها فى إعداد الطعام ففكر فى استغلال بعضها فى المصنع والبعض الآخر فى أنوال يدوية أو فى صناعات محلية يدوية . وبذلك ارتفع مستوى العمال وبدأوا يطالبون بإجازات أسبوعية وسنوية ويستغلونها فى السفر إلى خارج القرية إلى بعض المدن القريبة وشجعهم هذا على التفكير فى تربية أولادهم فى المدارس وزيادة مستواهم الثقافى، وبدأت الشركة التى تدير المصنع تفكر فى وسائل رفع مستواهم الثقافى واستغلال فراغهم فى نواحى رياضية .

ولا نستطيع أن ندعى أن هذا المصنع الجديد قد قضى على مشكلات هذه القرية، ولكننا نستطيع أن نقول أنه واحد من الاتجاهات الصحيحة نحو التصنيع ونحو إيجاد وعى اجتماعى . ومعنى ذلك انه ينبغى فى إصلاح كل قرية أن ندرس تطورها الاجتماعى والاقتصادى لأنه يعيننا على استغلال إمكانياتها فى إصلاح حالها فلا نفرض عليها ما قد لا تستطيع أن تدركه أو تستغله حتى فى انتقاء نوع الصناعة التى تدخلها يجب أن نبحث فى البيئة ذاتها عن نواة هذه الصناعات . ومن حسن الحظ أن البيئة فى العادة تقدم لنا فرصاً طيبة يمكننا عن طريق الدراسة أن نستغلها فنضمن نجاح وسائلها خصوصاً وأن التطور الديموجرافى له أثره فى اتجاهات السكان النفسية . وهذه الاتجاهات هى الأسس التى نعتمد عليها فى أى إصلاح اجتماعى. فإصلاح الجماعات يقوم على أساس إيجاد وعى نحو هذا الإصلاح ومعاونة هذه الجماعة على أن تعين نفسها فتستغل امكانياتها وتتجه نحو النمو الاجتماعى .

وقد دلنا البحث الذى نحن بصدده على تجمع النواحى الاجتماعية والاقتصادية والنفسية معا لتكوين كلا واحدا هو القرية التى ينبغى أن نتعامل معها كوحدة كلما أردنا أن نوجهها نحو النمو الاجتماعى ولذلك كانت مهمة إصلاح هذه القرية أن نبدأ بدراسة عميقة مفصلة لها — ثم نركب من هذه الدراسة وحدة كاملة هى التى ينبغى أن نتعامل معها كلما رغبنا فى توجيه هذه القرية ورعاية نموها نحو النضج الاجتماعى .

المدرسة والبيئـــة

أمثلة عملية من مدرسة الأورمان النموذجية الإعدادية

للأستاذ محمد واصف حمص
ناظر مدرسة الأورمان النموذجية الاعدادية

تحاول المدرسة النموذجية أن تقدم للبيئة نوعا ممتازاً من الناشئة ، يثق بنفسه ، ويعرف حقوقه ،ويؤدى واجباته ، ويتحمل المسئوليةالتى تلقى على عاتقه ،ويعمل على رفع مستوى بيئته وعلاج عيوبها .

وهى تعمل كذلك على أن تكون مناهج الدراسة وسيلة لتوثيق الصلة بين التلميذ والبيئة كى يتفهمها فهماً صحيحاً ويحاول أن يلائم نفسه معهما ،وتتخذ المدرسةالنموذجية فى سبيل تحقيق هذا الغرض الوسائل الآتية :

١ — طريقة المشروعات :

وتقوم عليها الدراسة بالمدرسة ، وهى طريقة تعتمد على نشاط التلميذ واستغلال مواهبه وتدريب قدراته الخاصة . وفى هـذه الطريقة يشعر التلميذ بأن أمامه هدفا خاصا يعمل على تحقيقه أو يحس بمشكلة تتحدى تفكيره فيعمـل على حلها مستغلا قدراته ومواهبه . ويقوم المدرس فىهذه الطريقة بدور الموجه أو المرشد الذى يتقدم بمعونته فى الوقت المناسب الذى يحتاج فيه التلميذ فعلا إلى المعونة . ويراعى المدرس أن يكون اختيار المشروع بحيث يتلاءم مع قدرات الطفل وإمكانيات المدرسة، وأن يؤدى فى النهاية إلى رفع مستوى البيئة بأى صورة كانت وفى حدود طاقة التلميذ .

ففى مشروع المزرعة مثلا زار تلاميذ السنة الخامسة فصل ثالث أحد الحقول المجاورة وشاهدوا الفلاح يزرع وحينما عادوا إلى المدرسةقابل بعضهم ناظرها وطلبوا

منه تعيين قطعة أرض فى الفناء لإنشاء مزرعة عليها ، فحدد لهم الناظر منطقتين لهم أن يختاروا احداهما . وقد وقع اختيارهم على قطعة فى الجهة القبلية قاموا أولا بعمل سور لها بعد أن حسبوا عدد الأعمدة اللازمة لمحيط الأرض ،كما حسبوا أطوال السلك اللازم الذى سيشد بين هذه الأعمدة الخ . . . ولما رأوا أن التربة غير صالحة للزراعة اقترحوا شراء طمى لاصلاح الأرض وتم ذلك بعد أن بحثوا أنواع التربة من طينية ورملية وجيرية الخ . . . وعرفوا ميزات كل نوع ، ثم بحثوا عن المحاصيل التى يمكن زراعتها فى هذا النوع من التربة وفى هذا الوقت من السنة فدرسوا بذلك المحاصيل الشتوية والصيفية كما درسوا الدورة الزراعية .ثم رغبوا فى أن يختاروا أنواع ممتازة من المحاصيل فاتصلوا بوزارة الزراعة لتمدهم بالبذور الممتازة فأرسلت لهم مندوباً تولى إرشادهم إلى أفضل الطرق ، وفى أثناء نمو النبات كانوا يلاحظون درجات النمو ويسجلون ملاحظاتهم وقد وضع كل منهم لافتة على الحوض الذى زرعه كتب عليها اسم المحصول . وعند حصد المحصول حسب كل ما حصل عليه مما زرع وقدر قيمته حسب سعره فى السوق . وفى أثناء المشروع كانت دروس اللغة والرسم والأشغال والأناشيد والحساب تدور كلها حول ما يجرى فى المزرعة من عمليات ووجوه مختلفة من النشاط وكان مدرسو هذا الفصل يقومون — كغيرهم من مدرسى الفصول الأخرى — بعقد اجتماعات دورية يتناقشون فيها حول ما يمكن أن يدرسه كل منهم مع التلاميذ فى المواد المختلفة مما يتصل بمشروعهم .

٢ — الرحلات :

وتعتبر الرحلات فى المدرسة النموذجية من أهم الوسائل التى يتصل بها التلميذ بالبيئة لدراسة ناحية أو أخرى من نواحيها : فمن زيارات إلى الحدائق والحقول أو الصحراء إلى زيارات للقرية أو المدينة أو للمعارض والمتاحف أو للمصانع والمصالح إلى غير ذلك . ويقوم تلاميذ النموذجية بهذه الرحلات والزيارات فى أثناء اليوم الدراسى فى فترات المشروعات لتوضيح مشروع معين أو لحل مشكلة قائمة،ويقوم التلاميذ بأنفسهم بعمل الترتيبات اللازمة لإتمام الرحلة فيكتبون الرسائل اللازمة للحصول على التصريح بالزيارة من الجهة المختصة ثم يختارون وسيلة الانتقال على أساس حساب التكاليف . وقبل القيام بالرحلة يعد المدرس خريطة صامتة لخط سير الرحلة ويعد كذلك مذكرة مطبوعة تحتوى على المعلومات الأساسية مرتبة على شكل أسئلة أو مشاكل يمكن أن

يصل التلميذ إلى حلها أثناء الرحلة عن طريق المشاهدة أو الاستفسار من المختصين وبعد الرجوع من الرحلة يجمع المدرس هذه المذكرات ويصحح مادتها ولغتها ويحاول أن يدرس مع التلاميذ المشاكل التى اعترضتهم أثناء الرحلة وقد ينتج عن القيام بالرحلة فى كثير من الأحيان قيام مشروع جديد للدراسة .

٣ — التربية الفنية :

وتعتمد المدرسة النموذجية على دروس التربيـــة الفنية (الرسم والأشغال) فى إكساب التلميذ الخبرات المختلفة وفى اكتشاف مواهبه المدفونة والتعبير عن نفسه تعبيراً حراً طليقاً من كل قيد يعطل نموه الفنى . وتحاول المدرسة أن تستغل فى سبيل ذلك الخامات الموجودة فى البيئة كما تحاول أيضاً تجربة أنواع جديدة من الخامات حتى تساعد الطفل على الابتكار فمثلا فى مشروع السفن استخدم التلاميذ قشور ثمار نخيل الزيت وأعواد البوص فى عمـــل القوارب الشراعية ، وفى مشروع الحيوانات المتوحشة استغلوا ثمار نخيل الدوم وثمار الصنوبر والصبار فى عمـــل الحيوانات المختلفة كالأسد والنمر والزرافة والنعامة والقرد .. الخ . ومن أمثلة الخامات الجديدة التى جربها التلاميذ فى العام الماضى : زخرفة أطباق خشبية لاستعمالها فى مطعم المدرسة ، استعمال الخرز الملون كوحدات لصنع لوحات من الموزايك ، الرسم على القاشانى ، استخدام قرون الحيوان لعمل أشياء مفيدة ، استعمال الحبوب النباتية كالعدس والأرز والفاصوليا واللبلاب وبذر الخروع كوحدات فى الرسم وخامات فى الأشغال ، الرسم على الحصى والزلط .

وقد اشترك تلاميذ الفصـــول المختلفة فى رسم مناظر مسرح المدرسة وزخرفة جوانبه واستلهموا فى رسمهم وزخرفتهم المشروعات التى يقومون بها — وهذا يفسر كيف أن طريقة المشروعات تنبث فى جميع مواد الدراسة فى المدرسة النموذجية .

٤ — المسرح المدرسى:

وعن طريق مسرح المدرسة الذى اشترك تلاميذ المدرسة جميعا فى إنشائه وزخرفته تمكن التلاميذ من التعبير عما فى بيئتهم من مميزات ومظاهر وعادات وتقاليد ومن أمثلة ما قام به التلاميذ على مسرح المدرسة فى العام الماضى ما يلى :

حديقة الأزهار : وفيها مثلت كل مجموعة من الفصل نوعا من زهور حديقة المدرسة وأشادت كل مجموعة بمحاسنها ثم كونوا جميعاً فى النهاية باقة ثمينة .

الثعلب المكار : مثل كل تلميذ طائرا من الطيور وحاول الثعلب باستخدام الحيلة أن يصطاد أحدها ولكنه فشل فى النهاية .

نشيد الفلاح : قام التلاميذ بالتعبير عن حياة الفلاح بنشيد موسيقى .

ميلاد الرسول : قام التلاميذ بتمثيل قصة الميلاد بمناسبة المولد النبوى .

نيل واحد وشعب واحد : قام التلاميذ بتمثيلها بمناسبة اتفاقية السودان الاخيرة بعد أن اختار التلاميذ مشروع السودان لهذا السبب .

٥ — المكتبة :

وعن طريق المكتبة التى هيأت لها المدرسة مكاناً مثالياً وزودتها بكتب مناسبة تلائم المستويات المختلفة للتلاميذحببت القراءة إلى نفوسهم فكثر ترددهم على المكتبة وزاد إقبالهم على الاستعارة الخارجية للكتب فعرفوا الكثير عما يجرى فى بيئتهم وفى البيئات الأخرى .

٦ — السينما :

ولا تقتصر المدرسة النموذجية على ربط الدراسة فيها بالبيئة الضيقة المحيطة بها فحسب بل إنها تعمل أيضا على توثيق صلة التلاميذ بالبيئات البعيدة التى لا يمكنهم الوصول إليها عن طريق الرحلات وذلك باستخدام الأشرطة السينمائية التى يختار المعلمون منها ما يتفق مع اتجاه دراسة التلاميذ فى المشروعات أو المواد المختلفة ، وتعرض هذه الشرائط بقاعة المدرسة فى حصة السينما أو المشروعات .

٧ — بعض فرص اتصال أولياء الأمور بالمدرسة :

وقد نجحت المدرسة النموذجية فى جعل أولياء أمور تلاميذها يحبون المدرسة كأبنائهم ويتحمسون لها ولطريقتها ويتسابقون لإلحاق أبنائهم بها بل ويتخذون اتجاهات جديدة فى حياتهم تتفق مع أهداف المدرسة وتغاير اتجاهاتهم قبل تعرفهم إليها . ويرجع الفضل فى هذا إلى جهود المجتمع المدرسى النموذجى للاتصال بأولياء الأمور دواما ليتعاونوا مع المدرسة فى تربية أبنائهم . ويمكن تلخيص هذه الجهود فيما يلى :

١ — الدعوات الخاصة :

وتدعو فيها المدرسة ولى أمر التلميذ إذا لاحظت على ابنه انحرافا سواء فى صحته أو فى تحصيله الدراسى فيحضر والد التلميذ إلى المدرسة حيث يقابل الناظر والمشرف والرائد والمدرسين المختصين ويتباحثون جميعاً فى خير الوسائل التى تؤدى بالتلميذ المنحرف إلى السير الطبيعى فى حياته المدرسية . وبسبب اقتناع أولياء الأمور برسالة المدرسة نجدهم يعملون من جهتهم على تنفيذ إرشاداتها لعلاج وجوه النقص فى أبنائهم .

٢ — حفلات الفصول :

ويدعو فيها تلاميذ كل فصل على حدة آباءهم ليحضروا إلى المدرسة فى موعد محدد لتناول الشاى والمرطبات معهم ومع أساتذتهم ، فيجلس التلميذ إلى جانب أبيه وأستاذه على مائدة واحدة ويتباحثون جميعاً فى الصعوبات التى تعترض التلميذ، ويتعاونون على حل مشكلاته إذا كانت أمامهم مشكلات ثم يعرض التلاميذ على آبائهم نتائج نشاطهم المدرسى من أعمال فنيـة فى الرسم والأشغال ومن نتائج المشروعات التى قاموا بها . ثم يذهب الجميع إلى المسرح المدرسى حيث يقوم تلاميذ هذا الفصل بعرض بعض أعمالهم على المسرح وقد يمثلون قصة عرضت لهم فى القصص الدينى أو قصة على لسان الحيوان أو نشيداً يتصل بمشروعهم، وقد يعزفون قطعة موسيقية يشتركون فى أدائها جميعاً على الآلات المختلفة، أو قد يعرضون على آبائهم شريطا سينمائيا أعجبهم أثناء دراساتهم ، إلى غير ذلك . وكل هذا الجهد والنشاط فى هـذا اليوم يقوم به تلاميذ الفصل الداعى بأنفسهم بتوجيه أساتذتهم . فالتلاميذ يقومون بشراء الحلوى وترتيبها وتنظيم الموائد وإلقاء كلمات الترحيب بآبائهم وشرح الموضوعات المختلفة فى المعرض والمتحف وتقديم نقط البرنامج على المسرح .

٣ — حفلات العرض الدراسى :

وتدعو فيها المدرسة جميع أولياء الأمور وغيرهم ممن يهتمون بشئون التربية لحضور عرض دراسى عام لوجوه نشاط التلاميذ فى الفصول المختلفـة . فيشاهد المدعوون العرض العام لمنتجات التلاميذ كما يشاهدون متحف المدرسة الذى اشتمل على ما جمعه التلاميذ من أشياء أثناء رحلاتهم المختلفة وما أعجبهم من المنتجات المحلية للبيئة المصرية التى يعتزون بها ، كما يشاهدون تلاميذ الفصول المختلفة يسهمون كوحدات فى تقديم ألوان من نشاطهم الدراسى أثناء العام .

٤ ــ حفلات النشاط الرياضى :

وفيها يعرض تلاميذ المدرسة على أولياء أمورهم ألواناً من نشاطهم الرياضى فى الملعب أثناء العام الدراسى إذ تتنافس الأسرات المختلفة للحصول على كأس النشاط الرياضى ، ويقوم النشاط الرياضى والاجتماعى فى المدرسة النموذجية على نظام الأسر المدرسية ويتلخص هذا النظام فى أن تقوم المدرسة بتقسيم تلاميذها إلى عـــدد من الأسرات بحيث تشمل كل أسرة عدداً من تلاميذ كل فصل فى المدرسة بحيث لا يتجاوز عدد الأسرة الواحدة ٥٠ تلميذاً وتسمى كل أسرة باسم علم من أعلام التاريخ أو أثر هام أو ما تشاء من أسماء ، وينتخب أعضاء كل أسرة رئيسا من بينهم وأمينا للصندوق ومسجلا ، كما تختار المدرسة عميداً لكل أسرة من بين المعلمين ليشرف عليها ويوجهها الوجهة الصالحة . ويقوم عميـــد كل أسرة بناء على رغبات التلاميذ بتوزيعهم على الألعاب المختلفة فى أفنية المدرسة بحيث لا يبقى فى المدرسة تلميذ واحد دون أن يشترك فى إحدى الألعاب . ويلعب أعضاء الأسرات المختلفة بهذه الطريقة مرتين فى الأسبوع فى فترة تمتد إلى ساعة ونصف كل مرة .

ويتغير توزيع التلاميذ على الألعاب المختلفة كل أسبوعين بحيث يمر كل تلميذ فى المدرسة على جميع الألعاب حتى يتم له اكتساب أنواع متعددة من الخبرات وحتى يمكن أن يكتشف المدرس النواحى الممتازة فى شخصيته . ولا يعفى من النشاط المدرسى إلا التلاميذ الذين يثبت طبيا أن النشاط سيضر بهم صحيا . وفى كل عام يدعو التلاميذ بنموذجية الأورمان تلاميذ نموذجية القبة إلى يوم رياضى يقضونه سويا فى اللعب ، ويتكرر هذا اليوم على أرض نموذجية القبة ، وفى كل من اليومين يتبادل الفريقان الأعلام التذكارية لهذه المناسبة . وتقوم كل أسرة بعقد اجتماعات دورية أسبوعية لبحث مشاكل الأسرة الفردية والعامة فإذا أخطأ عضو مثلا أو جاءت منه شكوى عرض أمره فى الجمعية العمومية فتتخذ قراراً فى شأنه ، وكذلك إذا تأخر عضو عن حضور فترة النشاط بغير عذر مقبول . الخ . . أما الشئون العامة للأسرة فتتمثل فى جمع الاشتراكات أو فى عمل ناد للأسرة أو فى القيام برحلة فى يوم العطلة الأسبوعية أو عمل مجلة للأسرة أو تأجير شريط سينمائى للترفية ودعوة تلاميذ المدرسة وأولياء الأمور لحضور أو عمل حفل يعرض فيه الأعضاء وجوه نشاط الأسرة أو غير ذلك من وجوه النشاط التى قد تفكر فيها الأسرة كوحدة مترابطة .

ويتعاون كثير من أولياء أمور تلاميذ المدرسة النموذجية مع المدرسة فى العمل على تسهيل مهمتها من تدريب أبنائهم على المساهمة فى بعض نواحى الخدمة الاجتماعية فى البيئة فمثلا شجعوا أبناءهم على المساهمة فى التبرع وفى جمع إعانة الشتاء للفقراء وكذلك فى التبرع وجمع الملابس والكتب لقطار الرحمة الذاهب لفلسطين وكذلك فى شراء وتوزيع طوابع الهلال الأحمر وجمعية الإسعاف والجمعية النسائية لتحسين الصحة ونادى كوبرى الليمون الخ.. وقد تبرع أحد أولياء الأمور بشراء ستار لمسرح المدرسة على نفقته حينما قصرت مواردها عن ذلك.

٥ — استعانة المدرسة بالمختصين من سكان البيئة :

تحاول المدرسة النموذجية أن تستعين فى كثير من الأحيان بالخبراء والمتخصصين من أولياء الأمور أو من غيرهم من سكان البيئة لتزويد التلاميذ بالخبرات المختلفة فى المشروعات التى يحتاجون فيها إلى معاونة خارجية فمثلا :

١ — فى مشروع عمل حديقة للمدرسة :

استرشد التلاميذ بخبرة والد زميل لهم حضر إليهم وأرشدهم وعاون المدرسة فى الحصول على الطمى والسماد وبعض النباتات النادرة بأقل التكاليف الممكنة، وبعد ثلاثة شهور تحولت أفنية المدرسة إلى حدائق غناء أكسبت البيئة المدرسية جمالا وبهجة.

٢ — وفى مشروع السودان:

اتصل التلاميذ ببعض الشخصيات الهامة من إخواننا السودانيين ودعوهم للحضور إلى المدرسة فقبلوا الدعوة عن طيب خاطر فحصل منهم التلاميذ على معلومات حية عن السودان، كما تفضلوا بإمداد التلاميذ ببعض الصور التى تمثل الحياة فى السودان كما زودوهم بمجموعات عن بعض المحاصيل السودانية.

٣ — وفى مشروع القطن:

اتصل التلاميذ بوالد زميل لهم خبير بالقطن ليمدهم بالمعلومات اللازمة فحضر إليهم وأفادهم وزودهم بمجموعة قيمة من بذور الأنواع المختلفة الممتازة للقطن المصرى كما زودهم ببعض الكتيبات التى استفادوا منها كثيراً فى مشروعهم.

٤ — وفى مشروع النحل :

استفاد التلاميذ من خبرة أحد المختصين وهو والد أحد التلاميذ وقد أهدى إليهم صوراً جميلة توضح حياة النحل كما أهدى أيضـــاً خلية قيمة وطرداً من النحل من النوع الممتاز .

محاولات المدرسة لحل مشكلات البيئة:

ونجحت المدرسة فى توجيه التلاميذ لمحاولة إيجاد حـل لبعض مشاكل البيئة على قدر مايتسع له جهدهم وقدرتهم وذلك عن طريق المشروعات فمثلا:

١ — فى مشروع القـرية :

زار تلاميذ الفصل الأول من السـنة الخامسة قرية برك الخيام وشاهدوا الحياة فيها عن كثب وزاروا بيوت الفلاحين وحصلوا على معلومات وبيانات قيمة ، ولما عادوا إلى المدرسة درسوا ماشاهدوه وتباحثوا فيـــه واقترحوا الحلول العملية التى رأوها لعلاج مشاكل القـرية ، فأشاروا بتنظيف طرق القرية من أكوام السباخ ونصحوا بعدم وضع الوقود على سـقوف المساكن كما أشاروا بوجوب تغيير تصميم منزل الفلاح ، وتعرضـوا لذكر أسباب تفشى الأمراض فى القرية المصرية وطرق علاجها وكتبوا بعض الإرشادات الضرورية لمحاربة العادات السيئة فى الريف المصرى ورسموا بعض إعلانات الدعاية للمحافظة على قواعد الصحة فى القرية ونشروها فى أنحاء المدرسة ثم جمعوا الإعلانات وكتبوا آرائهم فى الإصلاحات وأرسلوا ذلك كله إلى عمدة القرية .

٢ — وفى مشروع الدعاية الصحيـة :

لاحظ تلاميذ الفصل الثانى من السنة الرابعة أن بعض تلاميذ المدرسة لايراعون العادات الصحية أثناء وجودهم فيها كما أنهم يتناولون بعض المأكولات من الخارج فنظموا من أنفسهم بوليساً تحت اشراف أحـــد الاساتذة لاحظ أبواب المدرسة وأسوارها لإرشاد المخالفين إلى ضرر شراء الأطعمة من الخارج وتعاون مع هؤلاء

التلاميذ إخوانهم فى الفصل الثانى من السنة الخامسة فقاموا بإنشاء شركة للتعاون لإمداد تلاميذ المدرسة بالحلوى والأطعمة الخفيفة .

وقد قام تلاميذ الفصل الثانى من السنة الرابعة بعمل دعاية واسعة النطاق لنشر العادات الصحية فى المدرسة والشارع والمنزل عن طريق الاعـــلانات التى رسموها فى حجرة الرسم وعن طريق عمل نشرات صحية قاموا بطبعها وتوزيعها على التلاميذ فى المدرسة كمحاربة الذباب مثـلا ومحاربة الحشرات والحيوانات الضارة واتباع العادات الصحية إلى غير ذلك .

٣ — وفى مشروع الحديقـــة :

لاحظ التلاميذ عند انتقالهم إلى الأبنية الحديثة للمدرسة أن أفنيتها جرداء فضلا عن أنها تنخفض كثيراً فى مستوى أرضها فاقترحوا أن تزود أرض الأبنية بالطمى الصالح للزراعة حتى يمكنهم أن ينشئوا حديقة جميـلة فى واجهة بناء المدرسة وحول أسوارها من الداخل وقد قاموا فعلا بهذا العمل على خير وجه مما جعل البيئة المدرسية بيئة جذابة .

وحينما ظهر مشروع الشجرة ذهب التلاميذ إلى غابة كوم أوشيم وساهموا مع غيرهم من المواطنين فى غرس الأشجار فى هذه الغابة فى اليوم المشهود . ولما رجعوا إلى المدرسة قاموا بغرس صف من الأشجار يدور مع أسوارها ليعطيها شكلا أجمـل ثم قاموا بإنشاء صوبة لتربية نباتات الظل وبذلك كله إرتفع المستوى الجمالى للبيئة فى المدرسة ارتفاعا ملحوظا مما يؤثر تأثيرا طيبا فى النواحى المختلفة للمجتمع المدرسى .

العلوم فى المدرسة الابتدائية

للدكتور محمد صابر سليم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

تحتل دراسة العلوم فى المدرسة الابتدائية مكانا فريدا بين باقى المواد الدراسية إذ هى من أهم الوسائل التى يمكن عن طريقها تعريف التلميذ ببيئته ، وتعويده على قوة الملاحظة ، وكذلك على طريقة التفكير العلمى السليم . لذلك يجب أن يتجه نشاط المنهج إلى تحقيق هذه الأهداف . ولكن الملاحظ فى مدارسنا هو إعطاء أهمية لاستظهار المعلومات مما يجعل دراسة العلوم غير محببة إلى نفوس التلاميذ . ويمكن لمدرس المرحلة الأولى أن يترك الفرصة للتلاميذ لكى يبحثوا ويفكروا ليصلوا إلى الحقائق بأنفسهم . ففى درس « الجمل » مثلا يلاحظ أن كثيراً من المدرسين يتبعون طريقة الوصف الجافة من أن للجمل رأسا به عينان وأذنان ورقبة ... الخ ويخيل إلى أن المدرس لو ربط بين وظيفة الجمل وتركيب جسمه الذى يلائم هذه الوظيفة لكان درسه أكثر تشويقا للتلاميذ . فإذا ذكر أن الجمل حيوان يسير فى الرمال فكيف يكون شكل خفه؟ وإذا صادفته عاصفة رملية فكيف يحمى عينيه وفتحتى أنفه ؟ وكيف ينبغى أن يكون شكل شفتيه لكى يستطيع أن يأكل النباتات الشوكية التى تكثر فى الصحراء ؟ ثم كيف يستطيع أن يتحمل الجوع والعطش ... ؟ الخ . إذا اتبع المدرس هذه الطريقة فانه سيصل إلى الحقائق المطلوبة فضلا عن أنه سيضع التلميذ فى موضع الباحث الذى يبحث عن أسرار الكون وعظمة الخالق . ومثل هذه الطريقة ستعطى التلاميذ فرصة للعمل والبحث بينما يستطيع المدرس أن يدخر بعض جهده الذى يستنفذه فى تدريس هذا الموضوع بطريقة الوصف التقليدية .

واتباع طريقة البحث فى تدريس العلوم تجعل المـــدرس يساعد تلاميذه على تقدير الظواهر الطبيعية وكيفية استغلالها لمصلحة البشرية . ففى درس من دروس العلوم كان الموضوع دراسة التلقيح فى الزهرة وأثيرت أمام التلاميذ مشكلة سبب وجود أنواع «التلقيح الخلط » فى كثير من الأزهار وتحايلها بشتى الوسائل مثل الحشرات والرياح والماء لكى تتم هذه العملية بين زهرتين مختلفتين . وبعد تفكير بسيط أجاب التلاميذ بأن هذه « حكمة ربنا » فقيل لهم أنها فعلا حكمة الخالق ولكن ألا نستطيع أن نبحث فى

سر هذه الظاهرة ؟ ولما نوقش التلاميذ فى حالة النسل فى العائلات المحافظة التى تحرم على أبنائها وبناتها الزواج من غير أفراد العائلة ، وكذلك التزاوج بين الملوك أجاب التلاميذ بأنه ينتج عن ذلك ضعف فى ذريتهم.وبذلك وضحت لهم فكرة التلقيح الخلط بين الأزهار ، والسر الذى وراءه مما يساعد على تقوية النسل عند هذه النباتات .

ويجب أن نفكر قليلا فيما إذا كانت المعلومات مهمة فى حد ذاتها كهدف من أهداف تدريس العلوم .

فالمعلومات مالم يصحبها تغير فى سلوك التلاميذ تعد عديمة الأهمية . فالشخص الذى يعلم حق العلم أن الاصابة بالبلهارسيا تحدث نتيجة للتعرض لماء ملوث بها ثم يستحم بعد ذلك فى ماء قد يكون ملوثا ،لم يفده علمه شيئا فى هذه الناحية . وكذلك الشخص الذى يعلم حق العلم أن جميع الأجناس البشرية تكاد تكون متشابهة بيولوجيا والفروق بينها لا تتعدى لون البشرة أو شكل الوجه ... الخ ثم يتعصب بعد ذلك للون أو دين معين ،لم يغنه علمه شيئا ولم يغير من سلوكه فى هذه الناحية . لذلك يجب أن تتضح فى أذهاننا أهمية المعلومات كوسيلة لا كغاية فى حد ذاتها .

ومنهج العلوم فى المرحلة الأولى من المرونة بحيث يمكن إذا أحسن تطبيقه أن يؤدى إلى تحقيق الأغراض المرجوة . ويؤكد المنهج دائما أن يقوم التلاميذ بتسجيل الظواهر الطبيعية التى تحدث فى بيوتهم وكذلك مواسم الزراعة وأنواع الطيور والحيوانات الشائعة فى بيئتهم. والسر فى هذا التسجيل هو تقوية الملاحظة عند التلاميذ وتعريفهم بمقومات بيئتهم النباتية والحيوانية وبالظواهر الجوية . كما أن المنهج قد أكد دراسة الصناعات والمحاصيل والمواصلات المحلية . فالتلميذ فى قنا يجب أن يدرس صناعة الفخار ومحصول قصب السكر والعدس والسفن الشراعية قبل أن يدرس صناعة الغزل والنسج أو محصول الأرز أو الترام كوسيلة من وسائل الانتقال . ولا أقول إنه لا يجب أن يدرس المحاصيل والصناعات التى لا توجد فى بيئته ،ولكن المقصود هو أن يدرس التلميذ أولا المحاصيل والحيوانات والطيور ووسائل المواصلات والصناعات السائدة فى بيئة مدرسته ، ثم بعد ذلك ينتقل إلى دراسة هذه الموضوعات الشائعة فى بيئات أخرى .

كما يجب على المدرس ألا يتقيد بحرفية المنهج وترتيب أجزائه . بل عليه أن يقدم فى موضوعاته أو يؤخر تبعا للمناسبات المختلفة كالمواسم الزراعية وغيرها . فاذا كان

موضع دراسة نبات القطن فى أول المنهج ولكن موسم زراعة القطن يبدأ فى شهر مارس، فيجب على المدرس أن يؤجل تدريس هذا المحصول حتى يحين موسم زراعة القطن ويمكن للتلاميذ دراسته دراسة عملية واقعية بدلا من الاكتفاء ببعض الخرائط والمصورات لتدريس نبات القطن .

ويمكن أن أستخلص من ذلك أن منهج العلوم فى المرحلة الأولى ما هو إلا خطوط عامة مرنة لما يجب دراسته وعلى المدرس أن يصوغه تبعا للبيئة التى يعيش فيها .

ولكى يصبغ تدريس العلوم بالصبغة العملية ، يجب أن تهتم المدارس باستغلال الحديقة كوسيلة لتدريس العلوم . وفى حالة تعذر وجود مكان لانشاء هذه الحديقة — كما هو الحال فى بعض المدارس — فانه ينصح بزراعة النباتات فى أصص توضع فوق سطح المدرسة . وإذا قمنا بذلك فاننا نتيح الفرصة للتلميذ ليزرع النباتات ويتعهدها بالرى والخدمة ،ويلاحظ نموها يوما بعد يوم مما يشوقه للاستزادة من دراسة العلوم. كما يجب الاهتمام بحظيرة المدرسة فى دراسة الحيوانات والطيور المنزلية . وقد يعتذر البعض عن ذلك بعدم توفر الاعتمادات المالية فى هذه الناحية، ولكن يمكن للمدرس أن يستعين بتلاميذه فى احضار طيور وحيوانات من منازلهم تربى فى حظيرة المدرسة بحيث يتمرن التلاميذ على تعهدها وملاحظة نموها وتكاثرها ثم يردها بعد تربيتها آخر العام إلى أصحابها .

وحديقة المدرسة وحظيرتها يمكن أن تستغل لمشروعات يقوم فيها التلاميذ بالكثير من النشاط الفنى مثل انشاء الحظيرة وأوانى تغذية وشرب الطيور والدواجن. ويستطيع التلاميذ أن يقوموا بنشاط فى الحساب مثل قياس أطوال الحديقة ومسحها وتقسيمها وشراء البذور .... الخ . ومن هذا نرى أنه يمكن أن تندمج العلوم مع المواد الأخرى فى صورة مشروعات حية يقوم بتدريسها وتنفيذها مدرس الفصل بالاشتراك مع تلاميذه .

ويجب أن تستغل المدارس الامكانيات المختلفة فى استيفاء وسائل الايضاح فيها من المصورات والنماذج ونشرات الدعاية التى تقوم بتوزيعها كل من وزارتى الصحة

والزراعة ،وكذلك تصميم بعض الأجهزة من الأدوات الشائعة فى البيئة مثل الأوانى الفخارية وأقماع الصفيح وبعض الأوانى المنزلية .

ويستحسن كذلك أن يتحرر المدرس أثناء دروس العلوم من جو حجرة الدراسة التقليدى بأن يأخذ تلاميذه فى جولات فى البيئة المحلية لدراسة مقوماتها واستغلال الصناع والفلاحين والخبراء المختلفين من أطباء ومهندسين كى يساعدوه فى تأدية رسالته . وفضلا عن أن هذه الطريقة تشوق التلاميذ فى دراسة العلوم وتقوى ملاحظتهم، فأنها تساعد على تقوية الصلات بين المدرسة والمجتمع الخارجى الشىء الذى تهتم به التربية الحديثة اهتماما كبيرا .

وخلاصة القول أن دراسة العلوم تبدأ قبل أن يدخل التلميذ المدرسة الإبتدائية. ولكن المدرسة تضع الأسس لتنظيم هذه الدراسة ، وتقوى جذورها مما يحبب التلميذ فى دراستها ويؤدى إلى توجيه نمو التلميذ فى المراحل التالية للمرحلة الأولى وبذلك فان مدرس العلوم فى المدرسة الابتدائية يضع اللبنات الأولى التى يبنى عليها الآخرون فى المراحل التالية . والمرجو أن نتعهد المواطنين الصغار فى هذه الناحية بكل ما أوتينا من جهد حتى يجد المدرسون فى المراحل الأخرى نواة صالحة يتعهدونها فيتحقق بذلك للوطن عزته ورفاهيته .

الموضوع فى تدريس الفن

للدكتور محمود البسيونى

المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

للموضوع (subject-matter) أهمية كبيرة فى تدريس الفن بالتعليم العام ، ولا ترجع هذه الأهمية إلى أنه غاية فى ذاته ،وإنما ترجع أهميته إلى أنه وسيلة فعالة يمكن استخدامها فى استثارة حساسية التلميذ ، وتنظيم هذه الحساسية فى قالب ما بحيث يمكن أن يحس بها الرائى ، وبذلك يمكن أن تكون هناك خبرة فنية مشتركة بين كل من المعبر والمستمتع بالتعبير تجعلهما ينظران إلى العالم المرئى على أساس نوع موحد متجدد من النظام . وهذه القيمة الأخيرة ذات صبغة اجتماعية ، لأنها تربط الأشخاص بعضهم ببعض ، وتؤلف بينهم وتوحد اتجاههم وميلهم ، ومن ثم ترفع من مستوى تذوقهم .

فإذا كان الموضوع فى الفن وسيلة لتحقيق ما سبق — فأى الموضوعات قادر على أن يحقق هذا الهدف ؟ وما الشروط الواجب توافرها عند عرض الموضوع على التلاميذ لكى يحقق هذه الغاية المنشودة ؟.

الواقع أنه يصعب فى مثل هذه الأحوال ذكر قواعد عامة تطبق فى كل حالة ، ولكن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين لو صادفهم الحظ فى اختيار الموضوع ، لا يستمر هذا الحظ يواتيهم عندما ينقلون قيمته إلى التلاميذ — ولو تغاضينا عن الحالات التى يساء فيها اختيار الموضوع بتحقيق الغرض ، والحالات الأخرى التى لا تتفق فيها الموضوعات المختارة مع الأغراض المنشودة ، والعكس بالعكس ، وركزنا الاهتمام على قيمة الموضوع ، وطريقة نقلها إلى التلاميذ ، لخرجنا من تحليل ذلك بنتائج كثيرة . ولنسأل أولا : ما الذى يجعل مدرس الرسم يختار موضوعا بعينه دون سواه ؟ قد يكون الاختيار بمحض الصدفة ، أو وليد العادة ، وعلى ذلك فإن نتائج التلاميذ سوف لا تخرج عن محيط الصدف ، والعادات الآلية التى لا بد أن تنعكس فى رسومهم . ولكن إن كان هناك شىء آخر قد أثار المدرس فى الموضوع ، بحيث جعله

يختاره لدراســـة التلاميذ ، فلنبحث إذاً عن هذا المثير ، وعن الكيفية التى يستطيع المدرس بها نقله إلى التلاميذ حتى يستأثروا بدورهم ، فيغيروا من عاداتهم الآلية ، غير الواعية ، عند النظر إلى الحياة .

حينما نعود إلى ما ذكره بعض نقاد الفن وكتابه عن تحديد كنه الفن ، نجـد أن بعضاً منهم قد حدده على أنه « تعبير عن انفعال » ويأخذ بهذا الرأى لورنس بويرمير (Laurence Buermeyer) ويشايعه فى ذلك البرت بارنز (Albert C. Barnes) ويؤكد ذلك أيضا بندتوكروتشى (Benedetto Croce) فى قوله « إن الموضـوع يصبح فناً لأن الفنان بعـد أن استثير به جعله كذلك » . معنى هـذا أنه لا بد للفنان من شىء يحرك خياله فى العالم الخارجى ، هذا الشىء يملأ على الفنان جوانحـه ، ويجعله يحس برغبـة فى التعبير عنه ، وعندما يعبر تنمو معه هذه الإثارة من حالتهـا الأولى التى يكون فيها المعنى مبهماً للرائى العادى ، وللفنان إلى حد ما ، إلى حالته الأخيرة التى يتضح فيها هــــذا المعنى ، وتنتظم علاقاته الشكلية ، ويصبح قادراً على اشعاع المعنى المكشوف على الفنان نفسه بشكل واضح ، وعلى المستمتع الذى عنده من الحساسية الفنية النامية ما يمكنه بدوره من رؤية ما كشفه الفنان ، فيتأقلم عالمه ، وينتظم ، وفقاً للخبرة الجمالية التى أمتعه بها الفنان .

وموقف مدرس الفن يزداد دقة كلما تبينا أنه لا بد أن يكون فناناً إلى درجة ما ، تستثيره بعض المرئيات والحوادث ، شأنه فى ذلك شأن الفنـان . بل إن له وظيفة فوق ذلك ، فلا بد له أن يشرح لتـلاميذه ما استثـاره ، لا بد أن ينقـل إليهم بلغة الألفاظ ما جعله يحس فى الموضوع بإمكانيته الفنيـة ، فإن هو لم ينجح فى ذلك بأن وصف المنظر من وجهة نظر خبرية ، أو خلقية ، أو ألقى تقريراً عنه كما يفعل الصحفى الذى يروى حقائق الحادثة التى شاهدها فى جريدته ، لمـا تمـكن من إثارة تلاميذه نحو الموضوع ، ولمـا تمكن من خلق الحافز الفنى للتعبير عن هذا المثير ، وستـكون النتيجة حتما أن التلاميذ سيكررون ماضيهم ، وما ألفوه من عادات آلية حول الموضوع دون نمو .

فمشكلة الموضوع إذاً هى : أن المدرس لا بد أن ينفعل انفعالا فنيا به ، ولا بد أن يـكون قادراً على ترجمة هذا الانفعال لتلاميذه ، ولا بد أن يتعهد شرحه وإيضاحه بالرعاية فى توجيه التلاميذ فى أثناء تصويرهم للموضوع حتى يضمن أنهم يحققون

هذا الانفعال ، ويخرجون أعمالا فنية . وكلما صغر سن التلاميذ كان الشرح والتوجيه بطريق غير مباشر على أساس توخي التعبير عن اللغة الشكلية فى أثناء الشرح ، ولكن كلما نضج التلميذ لزمه أن يكون التوجيه والنقد الفنى مباشراً ، حتى يعى التلميذ الفرق بين ما هو فني وغير فنى ، ويتبين الاتجاه الصحيح من الاتجاه الخاطىء .

أراد مدرس من طلبة المعهد العالى للتربية الفنيــة أن يدرس « درس نقد » عن العاصفة لتلاميذ الرابعة الإعدادية ، واختيار هذا الموضوع موفق إلى درجة كبيرة لكن مشكلته كانت فى طريقة عرضه لهذا الموضوع ، وقد اتبع فى ذلك أسلوب المناقشة والحوار بينه وبين التلاميذ . قال لهم : ماذا يحدث لو هبت عاصفة على حديقة المدرسة مثلا ؟ فأجابه أحدهم بأن فروع الأشجار ستتحرك فى اتجاه الريح ، وبعض أوراق الشجر ستتطاير ، وما لبث أن انتقل المدرس إلى سؤال آخر : ماذا يحدث لو هبت على قرية ؟ فقال بعضهم : إن بعض الحيوانات تنفق ، وبعض البيوت تنهار ، ثم عاد المدرس وعرض عليهم صورة لبعض الصيادين الذين نشروا شباكهم لتجف ، وكان بالمنظر مراكب صيد شراعية وكانت الصورة هادئة ساكنة . قال : ما ذا يحدث لو هبت عاصفة على مثل هذا المنظر ؟ فقال أحدهم تتحرك الشباك فى اتجاه الريح وتملأ القلاع بالهواء ، وتتزايد الأمواج ، ثم طلب المدرس من التلاميذ أن يصوروا العاصفة فى حالة هبوبها على أى مكان يختارونه . فسأله أحد التلاميذ : هل نصورها فى غابة نخيل ؟ فقال المدرس لا بأس من ذلك ، وهذا الأمر متروك لاختيارك .

كل هذا حسن ، ولكن العبرة بالنتيجة ، فالنتيجة هى مقياس نجاح المدرس فى تحريك التفكير الفنى عند التلاميذ ، وهى التى منها نستطيع أن نقرر : هل ما إذا كان التلاميذ قد انفعلوا بالموضوع أم لا ، وما إذا كانوا قد أحسوا ما قاله المدرس أم لم يحسوا ، وهل ركبت فيهم الخبرة الجمالية ، أولا ؟ والحقيقة عند تصفح النتيجة وجدنا أن ما حققه التلاميذ لا يتناسب مطلقا مع مستوى عمرهم الزمنى ، وفى كثير من الصور تكرار لفكرة النخيل ، وكثير منهم عمل الأمواج خطوطاً مهوشة (كالشخابيط) التى يحدثها أطفال الثالثة من العمر . كان عدد تلاميذ الفصل (٣٣) تلميذاً رسم منهم (١٦) تلميذاً موضوع الزوبعة محوره النخيل و (٩) تلاميذ آخرين رسموا الزوبعة فى البحر أو النيل ، و (٥) تلاميذ جمعوا فى مناظرهم بين منظرى البحر والنخيل ، وواحد رسم سفينة يعصف بها الهواء ومن الداخل ، آخر وهو الوحيد اهتم برسم

العمارات الكبيرة ووضح عليها أحبال الغسيل تعصف بها الرياح وجعل وراء صورته منظراً لبحر به سفن ، وثالث وضح الزوبعة فى قرية .

كان الجميع يرسمون بالأقلام الأبنوس ، ولوحظ بدراسة النتائج أن (١٣) تلميذاً كانت خطوطهم مهوشة ، وبها استهتار ، ولا يستخدمون القلم استخداماً مقصوداً فيه عناية ، وهى نسبة تعادل ٤٠ ٪ من الفصل كله تقريباً . ولوحظ أيضاً أن (٢٢) من عدد تلاميذ الفصل وهى نسبة تبلغ ٦٦٪ تقريبا ، رسموا أشخاصا فى الموضوع ولكن بطريقة بدائية تشبه مايرسمه عادة طفل عمره تسع سنوات أو أقل ، مع أن أعمار هؤلاء التلاميذ لا تقل عن ١٤ سنة . وظهر فى رسم الأشخاص بعض « اللوازم » الآلية التى تدل على جمود (fixation) أكثر مما تدل على نمو وتطور . ونتيجة الدرس فى مجموعها تعتبر أقل من المتوسط لاسيما من ناحية التكوين التى غلبت فيها خطوط الأرض فى أكثر من ٥٠ ٪ من عدد تلاميذ الفصل ، والنتائج التى كانت فوق المتوسط ظهرت فى رسوم التلاميذ الذين كانت عناصر موضوعاتهم من النخيل ، والذين جمعوها بشكل متناسق ، واعتنوا فى اظهار تفاصيلها وحركاتها .

إن نواحى النقص فى أعمال التلاميذ يرجع إلى عدة عوامل : أولا — طريقة عرض الموضوع من جانب المدرس (طالب المعهد) ، ثانيا — تدريب التلاميذ السابق الذى لم يتوخ فيه اكسابهم خبرات ، بل كان يعتمد على مثيرات الألفاظ التى يلقيها المدرس على شكل عناوين دروس ، فكان التلاميذ يرددون ما حفظوه دون حيوية أو إعادة تشكيل ، وقد صرح لنا المدرس الأصلى أن التلاميذ سبق لهم أن عالجوا هذا الموضوع فى غابة نخيل ، ولعل هذا كان تفسيراً يوضح سبب نزوع ٥٠٪ تقريباً من تلاميذ الفصل إلى إعادة ماسبق أن رسموه — إعادته فى الحصة الجديدة وتأكيدهم على النخيل ، وهو يوضح فى نفس الوقت النقص فى شرح المدرس الجديد الذى لم يربطهم بدوره بخبرة جديدة ، بل كان معظم ماقاله لهم وناقشهم فيه بمثابة المؤثر ورد الفعل الآلى ، فلم يرسم التلاميذ وهم واعون بأن مايرسمونه يمثل عملية ابتكارية ، عليهم فيها أن يزاولوا بعض البحث ، أو التعبير عن الجديد الذى استأثرهم ، ولم يكونوا على وعى به من قبل . ولعلنا لو رجعنا إلى مناقشة المدرس للتلاميذ لوجدنا أن هناك أشياء كثيرة ليس لها صلة بالناحية الفنية التى يثيرها موضوع العاصفة ، فإجابة أحد التلاميذ أن بعض الحيوانات تنفق ليس له قيمة فنية كبيرة فى الموضوع ، والتلميذ

الذى قال « أوراق الشجر تتطاير » كانت فكرته متصلة بالموضوع ، ولكن المدرس لم ينم هذه الصورة إلى خبرة حية لدى التلاميذ ، فلم يحاول أن يعبر أحدهم بالتالى عن هذه الفكرة ومرت مروراً خاطفاً ، وهكذا فى بقية الاجابات . ونستطيع أن نستنتج أن المدرس نفسه لم يثره الموضوع فنياً ، وهذا يعيدنا إلى النقطة التى بدأنا بها هذا المقال وملخصها أنه لا فائدة من اعطاء أى موضوع ما لم يكن المدرس نفسه منفعلا فنياً له ويستطيع أن ينقل انفعاله هذا إلى التلاميذ .

رأيت صورة للفنان كارينو (Carreno) وهى موجودة بمتحف الفن الحديث بنيويورك ، والصورة تمثل موضوع « العاصفة » والناظر إلى الصورة يحس أن الفنان عاش فى العاصفة ، وخرج منها بمعنى فنى استطاع أن يعبر عنه فى صورته ، فالصورة مليئة بالحركة ، والحركة هنا دليل على نوع من الإيقاع منعكس من اتجاه الريح الذى راعى فيه الفنان نوعا من التنغيم ، فالأشجار التى صورها كلها مائلة ، ولكن ليست فى اتجاه واحد ، وانما فى اتجاهات تحسس الرائى أن الريح تهب من مصادر وإلى نهايات مختلفة ، ولكن وراءها تنظيم منعكس فى دفعة الفروع وأوراقها فى الاتجاه العام للريح . وقد رسم احدى الأشجار وقد مالت وخرجت جذورها من الأرض ، وهذا يشعر بقوة الريح ، وحول ذلك ماء الترع المجاورة الذى تدفق على الأرض على شكل دوامات ذات حركة دائرية ، ظهرت فى الصورة بشكل متزن مع فروع الأشجار والنخيل ، ويسبح بين هذه الدوامات حصان أخذه الذعر ، فرفع رأسه إلى أعلى ، وطارت معرفته فى اتجاه الريح ، وقريباً منه ثور لا يظهر إلا رأسه ، وفى بقية الماء طفل عار طارت ثيابه وظهر كأن الدوامة تديره ، واستسلم بيديه اللتان ظهرتا مرفوعتين فى اتجاه الفروع ، وكأن دفع الماء افقده القدرة على السيطرة على أعضائه ، وفى الجانب الأيسر من الصورة ظهر كوخ عصفت به العاصفة ، فطار سقفه فى الفضاء ، وطارت أرضيته الخشبية ، وطار معها السرير الحديدى وامرأة ومقعد ، وظهرت جميعها فى أوضاع تجعل الرائى يحس أنها تئن من مفعول الريح ، حتى السرير نفسه الذى رسمه ، وهو يشبه أسرة المستشفيات جعله الفنان قائماً من الامام وجزؤه الخلفى مائل ، ويتصل جزؤه الأمامى والخلفى بضلع واحد أما الثانى فلم يظهر فى الصورة .

والطريف أن الكرسى الطائر فى مهب العاصفة ، رسم مائلا وظهر خلفه وميض البرق ، وفى الأرضية ظهر حصان يصارع العاصفة ويقاومها ، وتبدو هذه المقاومة فى انحناء المعرفة ، وتقوس الأرجل ، والناظر للصورة لأول وهلة يحس بالضوء الساطع

المنعكس فى الأشـــجار والسحب والدوامات وهو ضوء يتميز عن أى ضوء لأنه ضوء البرق إذا لمع فى السماء أضاء الأجسام فى الأرض بقوة تجعل بعض الأجسام البعيدة عن الضوء فى ظلام دامس . وقد أطلق الفنان على صورته (Tornado) أى إعصار أو زوبعة .

والحقيقة ما أن نظرت إلى هذه الصورة حتى جذبت نظرى ، وأخذت أتأمل فيهـا وكنت أرى الأشجار والنخيل بالضوء الساقط عليها أشبه براقصات الباليه ، وهن يرقصن وأيديهن إلى أعلى . وأحياناً أخرى أحس توزيع الأضواء والظلال أو الغوامق والفواتح كما أحس أنغام الموسيقى وهى تهبط وتعلو ، وتتردد بقوة ، أو تخبو فى الفضاء لتهدأ موجة أخرى من الأنغام وهى تقترب إليك ، أليست هذه الصورة شعراً ؟ أليست بصيرة كونية للفنان الذى استطاع أن يقلب المأساة إلى متعة دائمة . تلك هى النشوة المصاحبة لـكل خبرة جمالية ، ومن هذه الوجهة يجب أن تشرح الموضوعات للتلاميذ لتركب فيهم الخبرة الجمالية ، ويحسون بدرجاتها ، ويميزون الأعمال التى تستثير فيهم هذه الخبرة من غيرها . فمدرس الفن ينفعل للموضوع أولا ، ثم يترجم انفعاله بصور وسيلتها الألفاظ ولـكن فحواها تنظيم الواقع تنظيما خيالياً فنياً ، إن الواقع المألوف ليس واقعاً جمالياً ، انه مجموعة عادات درجنا عليها فى الرؤية ، ومجموعة أفكار غـــير مدروسة عن الطبيعة وعن العالم الخارجى ، فإن لم يترجم هذا الواقع ترجمة ملؤها النشوة الفنية ، وإن لم يحس التلميذ بدوره بهذه النشوة ، ستظل الطبيعة ، وسيظل الواقع أو العالم الخارجى ملموسات مقفرة لا حياة فيها .

إننا نؤكد حقيقة معروفة لـكل فنان تذوق الفن وأنتجه ، فالناس قرأت كما قرأ توفيق الحـكيم عن ذلك الطبيب الذى اكتشف دواء إعادة الشباب ، لـكن معظم الناس سخرت من هذه الفكرة ، ونسيتها . أما توفيق الحـكيم فقـد استطاع أن يخلق منهـا مسرحية ، وفى هذه المسرحية تمـكن من أن يصور لنا أن إعادة الشباب إذا كان أمراً ممـكناً ترتب عليه كثير من تغيير الارتباطات التى لا يفكر فيها من يريد أن يعود إليه الشباب بمقدار ما يفكر فى أن يعود شابا . لقد رأينا الباشا الـكهل يعود شابا فلا يعرفه أهله ، وتغازله ابنته ، ويأبى البنك أن يصرف شيكاته لأنه شك فى امضاءاته بعد أن بعدت عنها الرعشة التى كانت تلازمها ، إذا قال أنا الباشا : قال الناس عنه أنه مجنون ـ . رأيناه وهو يسير فى جنازته ... وقد جمع توفيق الحـكيم كل ما عنده من أدلة بحيث أشعرنا

أن الشباب إذا عاد لن يعود إلا من الناحية الجسمية فقط، أما عقل الإنسان ووجدانه وخبراته السابقة وتطلعه إلى الحياة فكلها أمور تظل كما هى — عند ذلك لا يستطيع الكهل المتصابى أن يعيش مع الشباب الآمل، ولا مع الكهول المرضى — وأخيراً خير له أن يعود كما كان ويرضى بنفسه، وعن نفسه، من أن يرتد إلى شبابه ويفقد ارتباطاته ويقال عنه إنه مجنون .

هذه هى علاقة فنية اكتشفها الكاتب، وجعلنا نتفاعل معها، والأمثلة كثيرة لوصف مثل هذه العلاقات التى يتناولها الفنانون ويكشفون لنا عنها، والتى نرى أن يحذو حذوهم فيها مدرس الفنون بشرحه وبيانه وتعليقاته للتلاميذ، فان هو نجح فى نقل هذه الصورة، وخلق الجو الملائم، رفع من استمتاع الناشىء ونظرته للحياة، وبالتالى جعله شخصاً آخر يهتز للجمال ويدرك قيمته وينفعل له ويتأثر به فى بيئته .

تعليق على كتاب :

المدخل إلى التربية التجريبية

لمؤلفه الأستاذ عبد الله عبد الدايم

(دمشق : كلية التربية بالجامعة السورية ١٩٥٤) ٣٩٠ صفحة

للدكتور مصطفى كامل بدران

تشكر كلية التربية بالجامعة السورية ويشكر السيد عبد الله عبد الدايم على إخراج أول كتاب باللغة العربية فى التربية التجريبية يتصف بالأناقة والشمول .

والكتاب ثلاثة أقسام : موضوع التربية التجريبية، طرقها وحدودها ؛ بعض مبادىء الإحصاء فى التربية ؛ بعض نتائج الأبحاث التجريبية فى التربية . إن خبرة الكاتب بتدريس التربية التجريبية فى مصر توحى أن استعمال القسمين الأولين بصفة خاصة سيكون شاقاً، لأنهما معروضان عرضاً كلاسيكياغير سيكولوجى، وربما ساعد على تقريب الكتاب إلى قارئه عرض الموضوعات فى صورة مشكلات وإضافة أسئلة وتمرينات لكل فصل . وثمة صعوبة أخرى فى الكتاب عامة بالنسبة لغير السوريين، هى عدم ألفتهم بكثير من المصطلحات الواردة ؛ والكاتب يقترح اتفاق العرب على مصطلحات موحدة . وحبذا لو روجعت المادة فى الطبعة القادمة لتتم فائدة الكتاب ويعم نفعه . والكاتب يكرر الشكر للناشر والمؤلف على الجهد الواضح والعمل الجليل.

المـــواد الاجتماعية

فى المدرسة الابتدائية الراقية (*)

للدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يرى كثير من تلاميذ المدارس المصرية ومدرسيها أن المواد الاجتماعية مواد نظرية يمكن الاكتفاء فيها بقراءة كتب أو مذكرات خاصة . وقد تستخدم أثناء هذه القراءة بعض الخرائط والرسوم المسجلة فى هذه الكتب أو فى غيرها . وكانت نتيجة ذلك ونتيجة الاهتمام الكبير بالامتحانات التحريرية التقليدية أن أصبح مجهود التلاميذ فى هذه المواد متجها فى معظم الأحيان إلى استظهار مادة هذه الكتب أو المذكرات من أجل النجاح فى الامتحان، وأصبح هذا النجاح أهم هدف يسعى إليه المدرس والتلميذ على السواء . ولكن هذا الاتجاه لا يساعد على بلوغ ما تهدف إليه المواد الاجتماعية .

إننا لا ننكر أن هناك معلومات وحقائق فى المواد الاجتماعية ينبغى أن يتذكرها التلاميذ ، ولكن هذه المعلومات والحقائق تكون وسيلة لتحقيق أهداف تربوية مختلفة . وهناك أمور أخرى ينبغى أن تراعى فى هذه المعلومات وفى طريقة معالجتها سأذكرها فيما بعد . ويجدر بنا أن نتذكر دائما أن المواد الاجتماعية يجب أن تعنى بدراسة العلاقات التى بين الأفراد ، والتى بين الجماعات ، والتى بين البيئة وهؤلاء جميعا ، كما تعنى بدراسة المشكلات التى نشأت وتنشأ عن جميع هذه العلاقات . ومهما تعددت الأهداف التى تنشدها المواد الاجتماعية فإن التلاميذ الذين يدرسون هذه المواد

---

* كلمة ألقيت فى حلقة الدراسات الصيفية للمدارس الابتدائية الراقية التى عقدت بالاسكندرية فى صيف ١٩٥٤ .

يجب أن يستفيدوا فى النهاية (عن طريق الفهم والتدريب) فائدة تجعل العلاقات التى بين بعضهم وبعض ، والتى بينهم وبين غيرهم من الناس ، والتى بينهم وبين بيئتهم، على أحسن وجه مستطاع .

فإذا كانت هذه هى طبيعة المواد الاجتماعية — وكان هذا هو هدفها النهائى ، فما مركزها فى المدرسة الابتدائية الراقية ؟ وكيف تخدم أهداف هذه المدرسة ؟ .

إن القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائى قد لخص أهداف المدارس الابتدائية الراقية فى المادة ٣٥، فذكر أن هذه المدارس «تنشأ لإعداد التلاميذ إعداداً ثقافيا واجتماعيا وعلمياً ملائما للبيئة »* . ولا شك فى أن هذه الأهداف تتمشى كثيراً مع ما ذكرناه عن طبيعة المواد الاجتماعية وما يجب أن يستفيده منها التلاميذ . فدراسة العلاقات التى ذكرناها تتضمن تثقيفا ، وتحقيق الفائدة التى يجنيها التلاميذ يتطلب اتصال هؤلاء التلاميذ اتصالا مباشرا بسكان بيئتهم أفرادا وجماعات ، كما يتطلب اتصالهم بالحياة عامة فى بيئتهم وبالظاهرات الطبيعية وغير الطبيعية فى تلك البيئة . ويقوم التلاميذ فى كل ذلك بدراسة عملية منظمة، ويتدربون تدريبا متنوعا. ومعنى ذلك أننا نسهم بقسط كبير جداً فى إعدادهم إعداداً « اجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة » .

فالمواد الاجتماعية إذن لازمة لتلاميذ المدرسة الابتدائية الراقية ، بل نعدها عاملا هاما من العوامل التى تخدم أهداف هذه المدرسة . فكيف تخدمها ؟

ينبغى أولا أن ننظر إلى منهج المواد الاجتماعية نظرة أوسع مما اعتدنا . ونقصد بذلك أن الموضوعات التى تحددها وزارة التربية والتعليم فى كل من الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية ومشكلات المجتمع (أى مقررات الدراسة فى هذه المواد) لا تكون مجرد موضوعات يشرحها المدرس ويقوم التلاميذ باستظهارها كما هو الحال ، مع

* من الممكن أن نجمل هذه الأهداف فى صورة أخرى هى : (ا) أن يكون تثقيف التلاميذ ذا قيمة فى حياتهم (ب) أن تكون المواد الدراسية متصلة ببيئتهم وذات صبغة عملية ما أمكن (ج) أن تهيىء المدرسة فرصاً متنوعة فى مبانيها وفى البيئة المحلية تساعد على تدريب كل تلميذ على السلوك الاجتماعى السليم كما تساعده على النمو المتكامل الذى يمكنه من شق طريقه فى الحياة بنجاح .

الأسف ، فى كثير من مدارسنا حتى الآن ، بل تكون دراستها جزءاً من المنهج المدرسى العام ، أى تكون جزءاً من « حياة التلاميذ التى توجهها المدرسة وتشرف عليها وتتحمل مسئوليتها داخل أبنية المدرسة وخارجها » . ومعنى ذلك أن نتخذ من الموضوعات المحددة فى المنهج مرشداً فى اختيار وجوه النشاط التى تتمشى مع حياة التلاميذ ،وأن نتناول هذه الموضوعات بالتقديم أو التأخير أوالتفصيل أو الإدماج ، حسب حاجة التلاميذ والبيئة التى يعيشون فيها ، وأن نجعل دراسة المواد الاجتماعية غير مقتصرة على داخل حجرة الدراسة أو داخل المدرسة عامة ، بل نجعلها تشتمل أيضا على توجيه التلاميذ وارشادهم ليقوموا بنشاط (متنوع أو دراسة عملية) خارج المدرسة أيضا فى البيئة المحلية . وبعبارة أخرى ، يتخذ التلاميذ من بيئتهم معملا لدراسة المواد الاجتماعيـــة ، إذ فيها عادة أمثلة وأنماط لما تتناوله هذه المواد عن الحاضر وما تدرسة عن الماضى .

فالحوانيت والأسواق ، مثلا ، يمكن أن تتخذ مركزاً لدراسة الإنتاج والتوزيع ومدى اشباع حاجات السكان فى البيئة المحلية ، فهل يكفى إنتاج البيئة لإشباع حاجات سكانها أم أن هناك نقصاً فى الإنتاج تستكمله من خارجها ؟ وإن وجد هذا النقص فما نوعه وما مقداره؟ ومن أى الجهات يستكمل؟ وكيف يستكمل ؟ والمجلس البلدى أو المجلس المحلى يمكن أن يعد نواة لدراسة مشكلات قائمة أو مشكلات كانت قائمة فى الماضى، أو يعد نواة لدراسة نظام الحكم . والمؤسسات والهيئات الاجتماعية والاقتصادية تهيىء فرصاً كثيرة لدراسة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التى تواجه البيئة المحلية ثم التى تواجه مصر عامة فى الوقت الحاضر التى كانت تواجهها فى الماضى .

وطبيعة المواد الاجتماعية التى أشرنا إليها تتطلب أن يكون هذا النشاط المتنوع فى البيئة المحلية مجالا لفرص كثيرة يوجه التلاميذ فيها توجيهاً يجعلهم يفهمون العلاقات الواضحة القائمة بين الناس ، والعلاقات الواضحة التى بينهم وبين البيئة التى يعيشون فيها ، والتى بين بيئتهم وبيئات وطنهم الأخرى ، وكذلك أبرز العلاقات التى بين مصر وأجزاء أخرى من العالم .

وإذا تذكرنا أن المجتمع « حى يتطور ويتغير » فإننا نستطيع أن نوجه التلاميذ فى مجتمعهم المحلى توجيهاً يجعلهم يشعرون تماما بأثر الماضى فى الحاضر وما ينتظر من أثر الحاضر فى المستقبل ، على أن يؤدى هذا إلى فهمهم الدور الذى يجب أن يقوموا به

فى هذا المستقبل . وعن طريق مشاهدات التلاميذ فى المجتمع المحلى ، يفهمون العلاقة التى بين الفرد والجماعة وأن حياة الفرد تتأثر بحياة الجماعة .

وفى البيئة المحلية أيضا يدرس التلاميذ الظاهرات الطبيعية المختلفة ، ويفهمون العلاقات التى بينها وبين حياة السكان ، كما يتتبعون أساليب هذه الحياة ، فيدركون تعقيدها وما فيها من مشكلات ، وما يجب أن يكون بين الناس من تعاون من أجل الصالح العام .

ويستطيع المدرس أن يوجه تلاميذه فى هذه الدراسة توجيها يساعدهم على تنمية ما يمكن أن نسميه « الحساسية الاجتماعية » ونقصد بها أن يستطيع التلاميذ بسهولة إدراك محاسن مجتمعهم التى يجب استمرارها وعيوبه التى يجب تداركها أو علاجها ، كما يستطيعون إدراك المشكلات القائمة ، أو المنتظر ظهورها ، والتى تتطلب حلا أو تتطلب أن نعمل على تداركها .

ومن الممكن جداً أن نوجه دراسة المواد الاجتماعية فى البيئة المحلية على نحو يجعل التلاميذ يدركون قيمة الأعمال المختلفة التى يقوم بها الناس من ناحية علاقاتها بحياة الأفراد والمجتمع عامة ، وبذلك نجعلهم يحترمون من يشتغلون بالمهن المختلفة ، سواء أكان عملهم يقوم على قوة البدن أو يقوم على العقل .

ولقد سمعت البعض يقول إننا نستطيع أن نضع نظاما واحداً للدراسة فى كل البيئات الريفية بمصر لتشابهها الكبير، كما نستطيع أن نضع نظاما واحداً للدراسة فى كل بيئات المدن المصرية إذ كلها مدن تتشابه فيها الحياة إلى حد كبير أيضاً . ولكن هذا الكلام مبالغ فيــــه لأن الريف فى مصر يختلف بعضه عن بعض فى ظروف الموقع وظروف الرى والتربة . وكذلك المدن المصرية يختلف بعضها عن بعض من حيث النشاط التجارى والصناعى وما يتصل بهما من أعمال ، فكل مدينة لها موقعها وظروفها التى كان لها أثرها فيما يقوم به السكان من وجوه النشاط . وعندنا أمثلة واضحة لذلك فيما تشتهر به كل من الإسكندرية وبور سعيد والمحلة الكبرى والقاهرة وأسيوط وغيرها كثير . ونحن لا ننكر أن هناك تشابهاً ولكن الاختلاف موجود ويجب أن يوضع موضع الاعتبار .

لذلك يجب أن نلاحظ طبيعة البيئة المحلية فى توجيهنا نشاط التلاميذ فنجعل هذا

النشاط تابعاً من هـذه البيئة نفسها ومتمشياً مع خصائصها دون التقيد بما اتبع فى بيئة ريفية أخرى أو اتبع فى إحدى المدن الأخرى ، بل إننا فى المدن الكبرى كالقاهرة والإسكندرية يحسن ألا نتقيـد بما اتبع مثلا فى منطقة من مناطقها غـير المنطقة التى تقع فيها المدرسة .

ويجب أن نتذكر دائماً أن البيئة المحلية باعتبارها معملا لدراسة المواد الاجتماعية يمكن أن تتخذ مركزاً لربط هذه المواد بعضها ببعض وببقية المواد الدراسية الأخرى . ولو أحسن استخدام هذه البيئة فإنها تدخل الحياة والتشويق فى جميع المواد الدراسية وتجعل هذه المواد متصلة اتصالا وثيقاً بحيـاة التلاميذ الحاضرة والمستقبلة كما تجعلها محققة لأهداف المدرسة الابتدائية الراقية .

وفى دراسة المواد الاجتماعية بهـذا الشكل مجال واسع لاستخدام الرحلات أو القيام بزيارات للدراسة فى الحقول والحدائق أو فى السوق أو المصانع أو المؤسسات والهيئات الأهلية والحكومية التى توجـد فى البيئة .كما يكون هناك مجــال لإقامة المعسكرات الدراسية وجمع العينات وعمل النماذج والأشكال والخرائط وتكوين متحف المواد الاجتماعية بالمدرسة وتنسيقه واستخدامه . وهناك فى هذا النوع من الدراسة مجال آخر لاستخدام السينما وغيرها من الوسائل لعمل الموازنات بين البيئة المحلية وغيرها من البيئات المصرية والبيئات الأخرى فى غـير مصر . هذا بالإضافة إلى القراءة والاطلاع فى مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل والمنزل لجمع المعلومات المناسبة من الكتب والنشرات والصحف والمجلات . وكل ذلك يحتاج إلى تنظيمات وترتيبات يقوم بها التلاميذ أنفسهم ، بتوجيه من مدرسهم وتحت إشرافه ، فيتدرب التلاميذ على نواح هامة جداً ، منها فهم وجهة نظر الآخــرين وتقدير كفاياتهم والتآخى معهم ، وكذلك التعاون . وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس وتقدير الخدمات العامة .

وبالتدريج يصبح فى استطاعة هؤلاء التلاميذ أن يكيفوا أنفسهم مع المجتمع ، ويكونوا فيه أعضاء عاملين .

ذكرنا أن التلاميذ سيجمعون معلومات وحقائق عن طريق القراءة الموجهة والنشاط المتنوع فى البيئة المحلية .وأحب أن أشـير هنا إلى وجـوب مراعاة ناحية هامة هى أن تـكون هـذه المعلومات والحقائق فى مستوى إدراك التلاميذ ، متصلة بخبراتهم السابقة ومتمشية مع « نوع » المدرسة الابتدائية الراقية . وأكرر مرة أخرى : أن هذه المعـلومات والحقائق لا تكون غاية فى ذاتها بل تكون وسيلة يفهم بها التلاميذ مجتمعهم ، ووسيلة تساعد على تحقيق بقية أهداف المواد الاجتماعية.

والمعلومات والحقائق التى تتوافر فيها الشروط السابقة نتخذها أساساً لتدريب التلاميذ على التفكير الاجتماعى الصحيح ، ونقد الشئون الاجتماعية نقداً سليما أو إصدار الأحكام الصادقة عليها . فيتدرب التلاميذ تدريباً يجعلهم يدركون تماما أن جمع المعلومات الصحيحة الكافية وفهمها أمران ضروريان للقيام بأى تفكير اجتماعى سليم ، أو نقد أية ظاهرة من الظاهرات الاجتماعية (أو غير الاجتماعية) وإصدار الحكم عليها . ولا ننسى أن تنمية الناحية القومية ذات الأفق الواسع يلزمها أيضاً معلومات وحقائق صحيحة مناسبة كافية .

بقيت ناحية هامة أخرى عن المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية الراقية ، وهى ناحية التقويم .

إننا نؤكد أن هذه المدرسة يجب ألا تكون من النوع الأكاديمى الذى يعد التلاميذ لامتحانات مدرسية خاصة ، وان الامتحانات التحريرية بصورتها المعروفة لنا تعنى كثيراً بمعرفة مدى تحصيل التلاميذ فى مادة معينة أكثر من عنايتها بأى شىء آخر . إذن فما الطرق التى نتبعها للحكم على أثر المواد الاجتماعية فى تلاميذ المدرسة الإبتدائية الراقية ؟ .

إننا لا نريد أن نهجر الامتحانات التحريرية بل نريد أن نضيف إليها وسائل أخرى تكمل ما فيها من نقص ، وبذلك ندخل فى هذه المدارس ما نسميه بالتقويم لنعرف مدى ما بلغه التلاميذ من الأهداف التى ينشدها هذا النوع من المدارس .

وسنتكلم عن وسائل هذا التقويم الآن ، ولكننا ينبغى أن نتذكر دائماً أن التقويم مستمر طوال العام الدراسى فلا نؤجله إلى نهايته . فنحن نريد أن نعرف مدى نجاح طرق تدريسنا وإشرافنا على التلاميذ ، ومدى نمو هؤلاء التلاميذ أولا بأول ، لنعدل من طرقنا وإشرافنا إذا لزم هذا التعديل قبل نهاية العام الدراسى ، ولنوجه التلاميذ أولا بأول على أساس ما نعرفه عنهم نتيجة هذا التقويم .

والوسائل التى تستخدم فى التقويم كثيرة ولكنها يكمل بعضها بعضا ، ويجب أن نستخدم أكبر عدد ممكن منها ليكون حكمنا سليما . ومن أهم هذه الوسائل أو الطرق :

١ ــ أن يقوم المدرسون بعمل سجلات يبينون فيها مدى اشتراك التلميذ فى

النشاط ،وطريقته فى هذا النشاط ،وتعاونه وتقدمه فى العمل ، ونوع أسئلته ، ونقده، وأمثلة من سلوكه الفردى والجماعى ، وطريقة معالجته لبعض مشكلات حياته .

٢ — أن يدون المدرسون مذكرات تفصيلية يبينون فيها مدى تحسن التلاميذ فى المناقشة واحترام آراء الناس وتقدير كفاياتهم ، كما يبينون فيها شعور التلميذ نحو انتمائه إلى الجماعة ، والتغيرات التى حدثت فى علاقاته بهذه الجماعة وغيرها من الجماعات .

٣ — أن تستخدم اختبارات تحريرية تراعى فيها دراسات التلاميذ ومستوياتهم والفروق التى بينهم بقدر المستطاع .

٤ — أن تستخدم اختبارات شفوية مختلفة .

٥ — أن تستخدم اختبارات مقننة خاصة ، متى وجدت حاجة إلى معرفة معلومات معينة تساعد على تحسين العمل ، وطريقة التعلم .

٦ — أن يقوم المدرسون بفحص مذكرات التلاميذ ورسومهم ، ودراسة هذه المذكرات والرسوم لمعرفة مبلغ تقدم كل تلميذ .

٧ — أن يشجع المدرس كل تلميذ ليتحدث معه أحاديث حرة مختلفة يحكم عليه خلالها.

٨ — أن يرجع المدرس إلى ولى أمر التلميذ بين حين وآخر ليقف منه على معلومات عن سلوك التلميذ فى أسرته .

٩ — أن ندرس حالات بعض الأفراد متى دعت إلى ذلك ضرورة . وهذه الدراسة يتعاون فيها المدرس مع طبيب المدرسة واخصائى اجتماعى وسيكولوجى .

١٠ — أن تدرس العلاقات التى بين نشاط التلاميذ وبين بيئتهم المحلية دراسة مستمرة ، وتدون مذكرات عن هذه العلاقات وما يحدث فيها أولا فأول .

وبعد أن نستخدم أكبر عدد ممكن من هذه الوسائل أو الطرق نقوم بدراسة نتائجها دراسة دقيقة ، ثم نحكم بعد ذلك على التلميذ فى ضوء هذه النتائج .

والآن نستطيع أن نؤكد أن المواد الإجتماعية بالصورة التى بيناها سوف تخدم أهداف المدرسة الابتدائية الراقية (وقد ذكرنا هذه الأهداف) . وإنا لنرجو من السادة مدرسى المواد الاجتماعية أن يطبقوا كل ما يستطيعونه من وسائل التقويم السالفة الذكر ليستطيعوا الحكم الصحيح على مدى إفادة تلاميذهم ، وليستطيعوا على ضوء نتائج هذا التقويم أن يوجهوا التلاميذ توجيها سليما .

المستويات والوسائل التعليمية فى المدارس الثانوية الفنية

ومــــدارس المعلمين العامة *

للأستاذ حسن مصطفى

مدير ادارة التدريب بوزارة التربية والتعليم

حرصت الوزارة على الوقوف على رأى المشتغلين بالتدريس فى موضوع الكتب والمناهج فى مراحل التعليم المختلفة . . . وكانت شديدة الحرص بصفة خاصة على استطلاع رأى المدرسين ، فهم الطائفة التى بيـــدها تنفيذ هذه المناهج واستخدام تلك الكتب .

ولم تكتف الوزارة بارسال استفتاء خاص بذلك ، ولكن زيادة فى التحرى ، وحرصا على الوصول إلى الحقائق من مصادرها المباشرة ، اختارت بعض المناطق كعينات للبحث — وأوفدت لتحقيق هذا الغرض لجانا من رجال التعليم إلى الوجه البحرى ، وأخرى للوجه القبلى ، للقيام بعملية التقصى فى هذا الموضوع .

ولقد كنت أحد أعضاء لجنة الوجه القبلى ، وأسند إلى بحث الموضوع فيما يختص بالمدارس الثانوية ، والمدارس الفنية ، ومدارس المعلمين والمعلمات .

ولما كنت من ناحية أخرى عضواً فى اللجنة العامة التى شكلتها الوزارة لتحديد الأهداف والمستويات التعليمية لكل مرحلة من مراحل التعليم ، حاولت بالإضافة إلى المهمة التى بعثت من أجلها بالوجه القبلى — أن أخدم أغراض اللجنة العامة كذلك ولهذا أعددت بالاشتراك مع زملائى أعضاء لجنة الوجه القبلى استفتاء خاصا عن الأهداف والمستويات والوسائل التعليمية فى مراحل التعليم ، وفيما يلى خلاصة هذا

---

* ملخص استفتاء أجرى فى شهر يناير ١٩٥٥ فى بعض مدارس أسيوط وبنى سويف .

الاستفتاء ، فيما يتعلق بالمدارس الثانوية بالتعليم الفنى ومدارس المعلمين والمعلمات لاعداد مدرسى المرحلة الأولى .

فى التعليم الفنى

تبين أن مستوى الطلاب فى هذا النوع من التعليم يبتعد عن المستوى المطلوب فى السوق التجارى ، وعن مستلزمات التطور الاقتصادى الحالى ، ومما لاشك فيه أن مستوى طلاب المدارس الثانوية الفنية دون مستوى نظرائهم فى المدارس الفنية بالخارج ، ودون الصلاحية للعمل فى المؤسسات الصناعية العامة ، أو الصلاحية للعمل الحر فى ميدان الانتاج الاقتصادى ، بل أقل من مستوى الصانع الأجنبى فى بلادنا ، ومدى نشاطه الفنى فى الانتاج وقدرته على الاكتساب وتوفير موارد الرزق .

وانتاج المدارس الثانوية الصناعية يبدو تارة أعلى من نظيره فى السوق ، فهو باهظ التكاليف ، ولا ينتظر رواجه أو مساهمته فى سد الحاجات الشعبية ، ويبدو تارة أخرى أقل من المستوى المطلوب ، لأنه يساير التطور الحديث ، وبالتالى لا يمكن أن يساعد على رفع مستوى الانتاج . . . ويرجع تفسير هذه الظواهر إلى عدة عوامل نسرد منها الآتى :

(١) أن معظم الاجهزة والآلات فى المدارس من طراز قديم غير مستعمل ، ولئن كانت قد وردت أخيراً بعض الآلات الحديثة ، فإن المدرس يعجز عن استعمالها نظراً لتخلفه ، فهو فى حاجة إلى تدريب جديد ليفيد منها .

(٢) ندرة أدوات الرسم ، ووسائل الايضاح .

(٣) انعدام الكتب الخاصة بالمكتبات والمجلات الفنية الحديثة ، والرسومات العمليــة .

(٤) تخلف المدارس الصناعية من متابعة الأدوات الحديثة الموجودة فى السوق ، ووسائل تركيبها واصلاحها مثل الفريجيدير والسخانات الكهربائية ، وأفران المطابخ والسيارات الحديثة . . . فلم تتح الفرصة أمام التلميذ على التعرف على أجزائها ووسائل اصلاحها .

(٥) فصل الاختصاص العملى عن العلمى ، فمن غريب الأمر أنه يتمثل فى هيئة التدريس بالمدارس الصناعية طائفتان ، مدرسون للناحية العلمية ، وآخرون للناحية العملية ، والفئة الأولى بعيدة الصلة عما يجرى فى داخل الورش والتطبيق العملى فى نواحى المهن المختلفة .

ولقد تبين من الاستفتاء أن مدة التمرين العملى غير كافية لجميع الطلاب ، فلا تتاح لهم الفرصة لممارسة المقاولات (نواحى) الخارجية أو التدريب فى الورش والمؤسسات الصناعية الحرة ، أو فرصة التصميم وعمل النماذج المبتكرة ، إذ تفرض عليهم نماذج معينة ، مما يزيد فى ابتعاد مستوى الطلاب عن مستلزمات الحياة الاقتصادية العادية . واتضح كذلك أن بعض الصناعات المستحدثة الشائعة غير ممثلة فى منهج الدراسة بينما لا يزال يتضمن المنهج صناعات أخرى ضئيلة الأهمية ، لا داعى للاستمرار فيها ، إما لاختفائها من السوق ، وإما لأن السوق قد اكتظ بها من انتاج الورش الأهلية ولم يعد المجتمع فى حاجة إلى اعداد صناع جدد لها .

والحال فى المدارس التجارية والزراعيــــة والنسوية لا تختلف كثيراً عنها فى المدارس الصناعية ، فطلبة المدارس التجارية لا يمارسون بالقدر الكافى مستلزمات الحياة التجارية ، كالتدريب على الآلة الكاتبة ، أو دراسة النقابات ، ونظم التسويق الحديثة ، والوقوف عمليا على العمل فى المؤسسات التجارية ، أو ادارة الجمعيات التعاونية ، أو الممارسة الفردية بالالتحاق بالمحال والمكاتب التجارية تحت التمرين . . . وكل هذه وسائل عمليـــــة ضرورية لكسب المهارات اللازمة للنجاح فى الأعمال التجارية .

وفى المدارس الزراعية ، رغم توفر المزارع الخاصة الملحقة ببعضها ، إلا أنها لم تتجه فى وسائلها نحو التصنيع الزراعى ، مع مراعاة البساطة وملاءمة تكاليف الانتاج للاستهلاك المحلى ، كما أنها تفتقر إلى مسايرة التطور الحديث ، فى الصناعات الحديثة ، كصناعة الأسمدة ، والبلاستيك والورق والدهنيات وما إلى ذلك .

وظلت البنت فى المدارس النسوية الفنية ، بعيدة عن التدريب على وسائل الأمومة الكاملة فنصيبها ضئيل فى نواحى اعدادها : فى الصحة الزوجية ، ورعاية الطفل ، والتدريب على أدوات التدبير الحديثة ، واقتصاديات المنزل وإدارته .

ويشكو الجميع من عدم الحرية فى التصرفات ، ولقد ترتب على ذلك ، مع ماسبقت الإشارة إليه من قلة الامكانيات ، وضيق فرص التدريب ، وجمود المناهج ، وتأخر التوجيه الفنى ، وعدم استخدام الآلات الحديثة ، وانعدام وسائل الايضاح ، . . ترتب على ذلك كله أن عجزت المدارس الفنية عن تهيئة الطلاب للنجاح فى الحياة العملية ، والمساهمة فى الانتاج الاقتصادى .

ومن ذلك تتضح الحاجة الماسة إلى مساعدة هذه المدارس على القيام برسالتها لخدمة الأهداف الفنية الحقيقية التى نرجوها — وأعرض بهذه المناسبة الآراء التالية ، بالإضافة إلى ماسبقت الإشارة إليه من توجيه النقص :

(١) وضع أسس لاختيار الطلاب للصناعات التى يصلحون لها ، وفق استعداداتهم الفنية .

(٢) تخصيص بعض المعاهد لصناعات معينه ، حسب حاجات الاقليم — كى لا يحدث تكديس فى بعض أنواع الصناعات دون مبرر واسراف لاداعى له .

(٣) اعادة النظر فى برامج الصناعات وإلغاء ماليست البلاد فى حاجة إليه ، وادخال الصناعات المستحدثة اللازمة .

(٤) إعادة النظر فى وسائل التدريب الحالية ، ووسائل التعليم القائمة مع العمل على توفير النماذج الحديثة والصور ، والأشكال والرسومات والتغلب على الصعوبات المادية بالعروض السينمائية .

(٥) أتاحة فرصة أكبر للتدريب العملى ، مع توفير الحرية للتجريب والابتكار والتحسين والممارسة العملية بشتى الطرق .

(٦) دراسة المشروعات الحديثة وإيقاف الطلاب على تفاصيلها وحاجاتها .

(٧) توثيق الصلة بين المدارس الفنية والموسسات الاقتصادية وأصحاب الأعمال الكبرى فى البلاد .

(٨) توفير الآلات والأدوات والعمل على أن تكون هذه المدارس مراكز إنتاجية تتمشى مع حاجيات السوق وتطوراته .

(٩) تزويد المدارس بالكتب العملية ووسائل الإيضاح الحديثة ، ومواصلة تزويد المدارس بكتيبات متجددة عن التطور الصناعى والزراعى وما يستحدث فيه .

(١٠) تدريب المدرسين على استعمال الآلات الحديثة، وقيام خبراء متخصصين بإلقاء دراسات تجديدية من حين لآخر على هيئات التدريس .

فى مدارس المعلمين والمعلمات العامة

لقد تبين من الاستفتاء الذى أجرى فى هذه المدارس ، ومن الاتصال بمدرسيها وطلابها ، أن فلسفة المنهج وتوجيهاته وأهدافه فى إعداد المعلم لا تنتقل إلى تكوين الطلاب ، وتربية شخصياتهم وطبعهم بطابع خاص ، ولم تتحول هذه الفلسفة إلى سلوك عملى داخل مدرسة المعلمين . . فالصورة لم تنعكس على الجو المدرسى وليس لها أثر واضح فى سلوك الطلاب ، وإحداث التغيير الكافى فى تصرفاتهم بما يوفر المستويات المطلوبة من هذا النوع من التعليم المهنى .

وتكاد تجمع نتيجة البحث على أن مدارس المعلمين والمعلمات العامة ، بكتبها الحالية ، وطرائق التدرس بها ، وألوان الحياة فى داخلها ، لا تعين على إعداد « مدرس الفصل » والمدرس المتفاعل مع البيئة ، الذى تتطلبه المدرسة الابتدائية .

ولقد اتضح من بحث الاستفتاء ، الظواهر الآتية :

(١) عدم دراسة مناهج المدرسة الابتدائية ووسائل معالجتها . ولذلك أهمية قصوى فى تصحيح تطور المعلم وهو فى دور الاعداد لمهنته المقبلة .

(٢) إنفصال المواد الدراسية بعضها عن البعض، وعدم وجـــود ترابط بينها عند التربية العملية الاسبوعية أو المتصلة .

(٣) عدم الربط بين المواد التى يحسن ضمها فى التدريس فى شكل مجموعات مثل : (التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا) — (فروع العلوم والمشاهد العامة) (الصحة والتربية الرياضية) — (الرسم والأشغال) .

(٤) عدم الاهتمام بالخدمة الاجتماعية والدراسات العملية البيئية والاتصال بالمجتمع الخارجى ، والنشاط خارج أسوار المدرسة .

(٥) انعزال نشاط مواد الرسم والأشغال والعلوم عن باقى المواد ، فى حين أن هذه المواد يجب أن تهدف إلى أن تكون معملا تجريبياً لخدمة وسائل الايضاح لتدريس المواد الأخرى ، وتدريب الطلاب على عمل النماذج وتوفير معينات التدريس فى صورها المختلفة .

(٦) الحاجة إلى استخدام العروض السينمائية ودراسة المشروعات بطريقة عملية . ومعينات التدريب العملية وطرق التدريس الحديثة .

(٧) افتقار هـــذه المدارس إلى مكتبات صالحة ، أو غرف للمطالعة وقاعات للاجتماعات والمناقشة والعروض السينمائية .

(٨) افتقار هذه المدارس الى الكتب الدراسية فى معظم المواد الدراسية ، وما يصرف لها من كتب لا يمكن أن يتم به التعاون على خـــدمة المنهج بالنسبة لأهداف هذا النوع من التعليم ، إذ أن هذه الكتب وضعت فى الأصل لتخدم أغراض التعليم الثانوى أو الاعدادى ، ولا تفسح المجال أمام الطالب بمدرسة المعلمين لدراسة ما يعينه فى مستقبله على النجاح أو أداء رسالته .

وتدل خلاصة الاستفتاء على أن مدارس المعلمين فى حاجة إلى التوجيــه الفنى وإلى العناية بالنواحى التالية بصفة خاصة :

(١) الحرص على إيجاد حياة اجتماعية صالحة فى داخل هذه المدارس تكفل صقل طلاب مدارس المعلمين وطبعهم بطابع المدرس الصالح والخادم الاجتماعى .

(٢) وجود توجيهات تفصيلية تخدم كل مادة فى المنهج مع صرف كتب دراسية خاصة بمدارس المعلمين توزع على طلابها .

(٣) العناية بمكتبات مدارس المعلمين ، بحيث تشمل كتب التعليم الابتدائى والمراجع فى وسائل التدريس والتنظيم المدرسى ونواحى النشاط والبحوث التربوية الحديثة.

(٤) تزويد المدارس بمعينات التدريس الحديثة وخاصة السينما الثقافية ، وتدريب المدرسين والطلاب على استعمالها .

(٥) توفير نوع من الورش العملية فى المدارس . يمارس فيه الطلاب والمدرسون إعداد وسائل الايضاح المختلفة ، من نماذج وأدوات ورسومات وأشكال وما إلى ذلك من حاجات التدريس .

(٦) إصدار « مجلة للمعلم » خاصة بهذه المدارس تتضمن التوجيهات المناسبة والطرائق الحديثة المتصلة بمهمته فى هذه المدرسة من حيث معالجة المناهج وعرض طرائق التدريس للمواد المختلفة ، والتحقيق فى أهداف مدرسة المعلمين ورسالتها وأساليب العمل بها ، وما يستجد من تجارب وبحوث .

(٧) اتخاذ مدارس المعلمين، مراكز ثابتة للتدريب على كل جديد فى طرائق التدريس ونواحى النشاط التعليمى والتربوى ، وأن تكون مراكز للخدمة الاجتماعية ونشر الثقافة التعليمية المهنية فى أوساط المعلمين فى البيئة المحيطة بها .

تلك خلاصة الاستفتاء الذى أجريته فى هذين النوعين من التعليم بمنطقتى أسيوط وبنى سويف، لخدمة بحوث اللجنة العامة فى الأهداف والمستويات والوسائل التعليمية . ولقد سجلت بعض ماورد بخاطرى من اتجاهات فى ضوء نتيجه هذا الاستفتاء، راجياً أن يكون قد جاء ببعض الفائدة ، ومعيناً لبعض الوسائل المنشودة نحو الاصلاح فى شئون التعليم .

فكرة وخطة

فى وجوه النشاط الثقافى لمدرس اللغة العربية .

« محاولة فى مدرسة الأورمان النموذجية الإعدادية »

للأستاذ محمد عبد الستار العزونى
المدرس الأول للغة العربية

يدور الحديث فى هذه المقالة حول وجوه النشاط الثقافى التى يمكن أن يقوم بها مدرس اللغة العربية ، فى دروس اللغة العربية أو خارج نطاق هذه الدروس .

وهذه المقالة خلاصة لما دار بين مدرسى اللغة العربية بالمدرسة النموذجية الإعدادية بالأورمان من حديث فى حلقات مناقشة وفى اجتماعاتهم الدورية .

وتحدد هذه المقالة نواحى النشاط التى اتفق على القيـــام بها ، والأسلوب الذى اقترح للسير به فى هذا المجال .

ألوان النشـاط :

١ — الإذاعة
٢ — الصحافة
٣ — الخطابة : المحاضرات والمناظرات .
٤ — المكتبة
٥ — التمثيل
٦ — المشروعات

ولنبدأ بالحديث عن المشروعات :

المشروعات :

لماذا يجب أن نسهم فى المشروعات ؟

نقوم نحن — مدرسى اللغة العربية — بهذا العمل فى ظل فلسفة تؤمن أن مدرس

اللغة العربية ليس مدرس أساليب ولا مدرس قواعد ، وإنما هو وريث حضـــارة ضخمة وثقافة أصلية ، وهو رسول هذه الحضارة إلى الناس .

نحن ورثة الثقافة العربية الإسلامية ، ورسل الحضارة المصرية إلى الناس .

لذلك نرحب بالمشاركة فى « تدريس المشروعات » ، لأنها وسيلة نخدم بها — بجانب دروس اللغة القومية — هدفنا .

ما المشروعات التى يمكن أن نقوم بها ؟

فى ضوء فهمنا لرسالتنا ، يمكننا أن نحدد هذه المشروعات .

وفى دراسة أبطال التاريخ العربى والإسلامى والمصرى ، فى دراسة أولئك الرجال الذين غيروا وجه التاريخ ، وأسهموا فى تدعيم الحضارة ، مادة صالحة للمشروعات .

وفى دراسة مظاهر الحضارة العربية الإسلامية المصرية مادة صالحة للمشروعات أيضا .

وفى حياتنا المصرية جوانب كثيرة يلذ للتلميذ أن يفهمها ويصل إلى رأى فيها .

وفى حياتنا المدرسية مادة خصبة للمشروعات .

ما المشروع ؟

المشروع وسيلة من وسائل الدراسة . وليس هدفا فى ذاته . وهو أسلوب مرن ، يحاول أن يستغل النشاط التلقائى المرتبط بالميول والصادر عن دوافع طبيعية فى تحقيق أهداف تربوية ، وفى يد المدرس منا أن يربط بين أهدافه التربوية التعليمية وما يتيحه له أسلوب المشروع من يسر .

وليس المجال هنا مجال شرح فكرة المشروع — فكلنا يعرفها ، وكل الذى أريد أن أوضحه أن علينا أن نحدد فى وضوح تام ودقة بالغة الهدف الذى نريد أن نصل إليه من دراسة المشروع .

وعلينا أن يبدو هذا الغرض فى صورة مشكلة يعنى التلاميذ بها ويعنيهم أن يصلوا إلى رأى فيها .

وحينئذ يصبح أمامنا مشكلة حيوية يهتم بها التلاميذ ، ويعنيهم أن يتغلبوا عليها ، ويقترحون الوسائل لحل هذه المشكلة ، وقد يجدون فيما يطالعون من كتب ، وفيما يرشدون إلى قراءته منها ، وقد يكون فيما يجمعون من مادة ، أو فيما يقومون به من زيارات ، قد يكون فى شىء من ذلك ، أو فى غيره من الأمور الوسيلة التى تدنيهم من الغرض .

ويمكن أن يقسم العمل بين التلاميذ ، يعمل كل فريق فى جانب من الموضوع ، ويطلع الآخرين على نتائج عمله ، وتنجلى المشكلة شيئاً فشيئاً ، وتبلغ الدراسة فى الموضوع غايتها ، وهنا ينتهى حماس التلاميذ لهذا العمل ، لقد زال الحماس وحل محله الرضا ، وامتلأت النفوس بالارتياح والشعور بالنجاح .

وقد عرف التلاميذ كيف يحددون غرضا ، وكيف يقترحون الوسائل ، وكيف يحاولون تطبيقها ، وكيف يسيرون فى التطبيق حتى يصلوا إلى الهدف .

جدوى ذلك على اللغة العربية :

إن من أهدافنا من دراسة اللغة — كما قدمنا — (١) التعريف بالحضارة العربية المصرية الإسلامية — (٢) تمكين التلميذ من الابانة عن رأيه بأسلوب سليم — (٣) وتمكينه من فهم ما يقرأ — (٤) ومن الالقاء المعبر . ومن أهدافنا طبعه بعادات منها اتقان ما يكتب . وفوق هذا كله تعويده أسلوب البحث والفهم والتفكير السليم .

وفى دراسة المشروعات مجال رائع لذلك كله .

فقد يدور مشروعنا مثلا حول ناحية من تاريخنا الإسلامى كموضوع « الصراع بين على ومعاوية » ، كيف بدأ . ولماذا كان . وكيف تطور . وكيف انتهى . ومن أبطاله .

أمر كهذا إذا استطاع أن يظفر باهتمام التلاميذ لسبب أو لآخر ، وإذا أراد التلاميذ أن يلموا بأطراف هذا الموضوع ، فالسبيل أن نحدد النواحى التى نريد أن نجمع مادة عنها ، وأن نبحث عن المرجع ، وأن نجمع المادة ونناقشها وننسقها .

وقد نسير خطوة أخرى فى عرض ما نصل إليه من (مادة) قد نعرضها فى تمثيلية من تأليفنا ، وقد نعرضها فى كتب من إعدادنا ، وهناك وسائل أخرى للعرض منها الإذاعة المدرسية ، والصحافة سواء فى ذلك صحيفة الفصل أو صحيفة المدرسة .

التمثيـل :

ولست فى حاجة إلى الحديث عن رسالة (المسرح المدرسى) وانما يعنينى هنا أن أوضح الخطة التى نخدم بها رسالتنا مستغلين المسرح المدرسى .

فالتمثيل ليس غاية فى ذاته ، وانه وسيلة من وسائل كثيرة تمكن بهـا التلميذ من مواجهة الجماهير بشجاعة ، ومن الالقاء المعبر ، ومن التذوق الفنى والخبرة النفسية .

والتمثيل وسيلة نصطنعها لتذليل المـادة الدراسية ، والالمـام بالثقافة العامة .

كما أنه وسيلة لشرح الحياة المحيطة بالتلميذ ، ونقد هذه الحياة . وهكذا نرى أننا — فى المدرسة — لن نتصيد مادة التمثيلية من الهواء ، بل ان هذه المـادة ستستقى من الثقافة العربية ومن المواد الدراسية المختلفة ، كما ستمتد من وجوه النشاط فى حياتنا العامة ، ومن المشكلات التى يواجهها المجتمع .

ويستطيع كل واحد منا — وقد بدأ فريق منا فعلا — اختيار مواقف من الكتب التى بأيدى التلاميذ ، أو من القصص المقررة ، أو التى فى مكتبة الفصل ، وتحليل هذه المواقف ، واستخراج الحوادث والأشخاص ، والوقوف على الفكرة التى فى ظلها تبرز الحوادث وتتحرك الأشخاص — ثم ننقل هذا كله إلى حوار تمثيلى ، ويجب أن يشترك التلاميذ فى كل هذه المراحل اشتراكا فعليا .

ولا ينبغى أن يظن أن فى إعداد التمثيلية على هذا النحو ضياعا للوقت ، فالتمثيليـة مستقاة من مادة الدراسة — كما أن أهدافنا فى تعليم اللغة ترمى إلى التمكين من التعبير السليم والأداء السليم والتذوق والفهم ، وكل ذلك يتم على نحو طبعى سائغ تلقائى فى :

١ — اعداد التمثيلية .

٢ — فى التدريب على التمثيل.

٣ — فى مواجهة الجماهير .

كما أن التمثيل — حينما يتم على هذا النحو — يصبح وسيلة لربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، فيشترك مدرسو التربية الفنية ومدرسو المواد الدراسية المختلفة مع مدرسى اللغة العربية فى إتمام هذا العمل .

الصحافة :

وقد تكون الصحيفة المدرسية صحيفة فصل ، أو صحيفة أسرة ، أو صحيفة جماعة من الجماعات المدرسية ، أو صحيفة المدرسة كلها .

والصحافة المدرسية شيء له هدفه وله وسائله وله فلسفته الخاصة به .

ويجب أن يتضح هذا كله فى ذهن الواحد منا قبل أن يبدأ عمله .

يجب أن نؤمن أولا بأن الصحافة وسيلة وليست بغاية .

أن الصحافة وسيلة للتعبير عن فكرة .

أن الصحافة وسيلة لتصوير مادة .

أن الصحافة وسيلة لشرح مشكلة .

أن الصحافة وسيلة للتعريف بلون من ألوان الحياة . . . . الخ .

وحينما نعد تلاميذنا لإخراج صحيفة يجب أن تتضح فى أذهاننا الأفكار والمادة والأمور التى نريد أن نعبر عنها .

فصحيفة الفصل ينبغى أن تكون صورة ناطقة معبرة عن هذه (الجماعة) التى تعيش تحت إسم (١/١) أو (١/٢) الخ .

أن لهذه (الجماعة) أو تلك حياتها الاجتماعية ومشكلاتها ووسائلها فى حل هذه المشكلات ، وفيها أشخاص من نماذج مختلفة وطرز متنوعة يمكن للعين الفاحصة أن تميز بينهـا .

فلهذا (الفصل) إذا أشخاصه ومشكلاته ، ومظاهر نشاطه ، ورحلاته ومكتبته وإنتاجه فى المشروعات ، وفى دروس التربية الفنية ، وله جولاته فى الملعب ، وله مجلس إدارته ، وكل ذلك هو مادة صحيفة الفصل . إنها سجل للفصل ونشاطه ووسيلة لتعريف الآخرين بهذا النشاط .

أما أن يتصيد الفصل شيئاً من هنا وشيئاً من هناك من موضوعات لا تمثل حياة هذا المجتمع فكلام فارغ ، وجهد ضائع ، من الخلط فى الفهم أن نطلق عليـــه إسم (صحيفة الفصل) .

وما يقال عن صحيفة الفصل ، يقال عن صحيفة الأسرة ، إذ يجب أن تكون صحيفة الأسرة صورة شخصيـــة لنشاط هذه الأسرة فى حياتها الاجتماعية والثقافية والرياضية .

وصحيفة المدرسة هى الصورة الشاملة لمختلف مظاهر نشاط هذا المجتمع النابض بالحياة .

من أجل ذلك يجب أن يتغلغل القائم بأمر صحيفة المدرسة فى حياة المدرسة ويدرك فلسفتها واتجاهاتها ، حتى يستطيع أن يظفر بالمواقف والصور التى يعرضها على الناس لتوضيح هذه الرسالة .

فاذا ما اتضح لنا الهدف من إخراج الصحيفة المدرسة ، بقى أن نعرف الوسيلة أو الوسائل التى نعرض بها المادة .

وعندنا ما يسمى التحقيقات الصحفية ، والمقالات والصور الساخرة ، والصور المعبرة عن مظاهر النشاط ، والمقالات والأخبار والتعليق على الصور والأحاديث الصحفية والاستفتاء ، والرد على أسئلة القراء ، والطرائف والفكاهات التى دارت فى الجو الذى تنطق الصحيفة باسمه ، والتعريف بالأشخاص البارزين فى ذلك المجتمع .

الإذاعة:

وللاذاعة المدرسية رساله خطيرة .

ذلك أن الصحف المدرسية قد لا تظهر إلا مرة أو مرتين أو ثلاث مرات فى العام أما الإذاعة فهى (الإداة) التى يفتتح بها اليوم المدرسى على مدار العام .

وتذاع مادتها على طلبة المدرسة جميعاً فى مطلع كل يوم ، فهى وسيلة مستمرة يستغرق أثرها أبناء المدرسة جميعاً .

فهى لذلك الوسيلة الأولى لخلق رأى عام واحد موحد فى المدرسة ، وهذه هى الرسالة الحقيقية للاذاعة المدرسية أن يخلق عن طريقها الرأى العام الموحد المستنير .

فهى وسيلتنا لأن نعرض على التلاميذ ما يدور فى مجتمعهم الكبير (الوطن) ومجتمعهم الصغير (المدرسة) .

نعرضه عليهم ونكشف بالتعليق عليه أهدافه ومراميه القريبة والبعيدة . وتنافس الأحداث الجارية ليفهم التلاميذ ما يجرى حولهم .

كما أن الاذاعة المدرسية وسيلة فعالة لارساء تقاليد الجدل والحوار والمناقشة والتعليق والتأييد ، والمعارضة ، وأدب الحديث ، ذلك أن وجهات النظر لا بد أن تختلف ، وأن يحاول كل فريق أن يؤيد وجهة نظره .

وهنا فرصة حقيقية لاكتساب هذه التقاليد ، حيث يجب أن يكون الرائد الوصول للحقيقة لا الرغبة فى الفوز بأية وسيلة . يجب أن نعرف أن الغاية يجب أن تكون شريفة وأن وسيلة الاقناع يجب أن تكون نظيفة .

هذه هى أهداف الإذاعة المدرسية ووسائلها وفلسفتها .

وقد تكون الإذاعة إذاعة فصول ، وقد تكون إذاعة جماعات مدرسية ، وقد تكون إذاعة حرة غير مقيدة بفصل معين أو جماعة معينة .

كما يجب أن تسجل هذه المواد المذاعة وتحفظ لتناقش وتدرس .

والتلاميذ — كما نراهم فى إذاعاتهم — يجدون فى الوقوف أمام زملائهم فرصة لاثبات ذاتهم ، والتعبير عن أفكارهم فى حماس واعتزاز .

وهذا يزيد فى منزلة الإذاعة ويجعل منها أداة فعالة فى التأثير .

هذه خلاصة لرءوس موضوعات دار حولها حديثنا أو قل ثار حولها جدلنا . أضعها هنا لا على أنها حقائق لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها ، ولا أدعو للاطمئنان إليها اطمئنانا يدعو للتسليم والجمود . بل أضعها على أنها رءوس موضوعات يجب أن يدور حولها الحديث وأن يثور حولها الجدل ، وأن تتخذ الوسائل للكشف عما قد يكون بها من زيف ، وتدعيم ما قد تشير إليه من صواب ، كما أرجو أن يلحق بها ما من شأنه أن يوضح الهدف ويدنى من الغاية ، مؤمنين بأن مدرس اللغة العربية وريث ثقافة ضخمة ذات أصالة ، وأنه رسول هذه الحضارة العربية الإسلامية المصرية إلى الناس .

بعض حقائق عن التربية البدنية

للأستاذ حسين رشدى عثمان

المدرس بالمعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين

يظن الكثيرون أن أهم أغراض التربية البدنية هو تكوين جسم سليم خال من العيوب مع تقوية عضلات الفرد والعمل على مرونتها ،أى أن غرضها الاساسى جسمانى. والحقيقة التى يجب أن يعرفها الجميع أن التربية البدنية أعمق من ذلك وأوسع ،فهى تربية كاملة ولكن عن طريق النشاط البدنى ، أو بمعنى أصح عن طريق ميل فطرى طبيعى هو اللعب . والمربون يستغلون النشاط البدنى الذى يقوم به الأفراد والذى يظهر على شكل لعب ويوجهونهم توجيها اجتماعياً وخلقياً وعقلياً . أما الناحية الجسمانية فهى فى الحقيقة لا تدخل فى نطاق الأغراض التى يرمى إليها رجال التربية البدنية بل يمكن أن نقول أنها نتيجة حتمية لاشباع الميل إلى اللعب بالممارسة . وطبيعى أن النتيجة ستكون فى صالح الفرد إذا عنى القائمون على التربية البدنية بأنواع الألعاب المناسبة وتوفير الوسائل والملاعب والأدوات اللازمة لهذه الألعاب مع مراعاة الناحية الصحية والتربوية الصحيحة .

كما أن هناك حقيقة يجهلها البعض وهى أن النشاط البدنى فى حد ذاته غرض وليس وسيلة ،فالفرد يلعب لأنه يشعر بدافع داخلى يجعله يقوم بهذا النشاط ، والطفل يلعب ، والشاب يلعب ، والحيوان يلعب ، لحب اللعب ، وكل كائن حى مزود بطاقة حيوية تظهر وتعبر عن نفسها بألوان من النشاط البدنى ، ولكن المربون ورجال التربية البدنية يستغلون هذا الميل الطبيعى وحب الأفراد لاستيعابه ويوجهونهم لنماء بعض التقاليد الاجتماعية ، وبعض الصفات الخلقية ، ويرشدونهم إلى ممارسة السلوك المناسب الصحيح ، لذلك يمكن أن نقول أن التربية البدنية غرض للذين يمارسونها ووسيلة للذين يشرفون على كل فرد يلعب .

فالتربية البدنية إذن هي عبارة عن الوسائل التعليمية والطرق التربوية والنظم والقوانين والتقاليد المختلفة التي يتبعها ويضعها المربون لتنظيم النشاط الحركي للفرد. أما اللعب أو النشاط الحركي الحر الغير المنظم والذي لا هدف له إلا إشباع الرغبة في اللعب أو أي هدف آخر من أهداف اللعب المعروفة فهو بعيد كل البعد عن التربية البدنية الحديثة وإلا كان علينا أن نطلق على لعب الحيوانات تربية بدنية ..!.(١)

ويمكن أن نمثل ذلك بشخص يقرأ كتاباً أدبياً فإذا كان يقرأه لحبه هذا النوع من الكتب فهو إشباع لرغبة ونشاط فقط، أما إذا بذلت بعض الجهود المقصودة لافهام هذا الشخص معاني هذا الكتاب والاستفادة منها وذلك عن طريق التحليل والابراز، فإن القراءة لمجرد القراءة تتغير وتصبح تربية أدبية عن طريق قراءة الكتب الادبية وتحليلها. وهناك سؤال يتردد كثيراً وهو لماذا تتعدد مظاهر اللعب؟! أو لماذا تتعدد مظاهر التربية البدنية؟!

وللإجابة على هذا السؤال نقول أن مظاهر اللعب في المراحل الاولى يجب أن تتعدد وأن تكون كثيرة وذلك لأن كل نوع أو مظهر من مظاهر اللعب يعمل على تدريب مهارة معينة أو قدرة خاصة، كذلك فإن كل لعبة تساعد المربي على اكساب الأفراد صفة اجتماعية أو خلقية معينة، فمثلاً كرة القدم تعلم اللاعبين صفة التعاون في حين أن لعبة السلاح مثلا أو الملاكمة تعلمهم الجلد والدفاع عن النفس وسرعة البديهة، كما أن لعبة أخرى كسباحة المسافات الطويلة أو الجري تعلم الصبر. وهكذا نجد أن تعدد الألعاب تساعد على إكساب الأفراد صفات اجتماعية وخلقية مختلفة وهذا ما نرمي إليه، هذا فضلا عن أن عنصر التغيير يجعل التربية البدنية أكثر تشويقاً لممارستها.

وهناك نقطة أخرى يجب ألا تغرب عن بالنا وهي أن الأفراد يختلفون في صفاتهم ومهاراتهم وقدراتهم بل في مزاجهم نتيجة لعوامل الوراثة والبيئة التي لها دخل كبير في تكوينهم العام.. ومن واجب رجال التربية البدنية دراسة واكتشاف هذه الاختلافات حتى يمكنهم توجيه الأفراد إلى الرياضة التي تتناسب وقدراتهم ومهاراتهم،

---

(١) ترى الصحيفة أنه قد يكون لبعض قرائها رأي آخر.

فنهم من يمكنه استعمال ذراعيه استعمالا أفضل من استعمال رجليه ، ومنهم من يمتاز بصفات فردية جسمانية تؤهله لرياضة معينة .. الخ .

ولا يمكن اكتشاف هذه الفروق إلا بعرض أنواع الرياضة المختلفة ومظاهر اللعب المتعددة أمام الأفراد ، وبذلك أضرب عصفورين بحجر واحد أو أكثر من عصفورين .

فأولا — أضمن عنصر التشويق فى التربية البدنية .

وثانياً — نضمن إكساب الأفراد أكبر عدد ممكن من الصفات الخلقية والاجتماعية .

وثالثاً — يمكننا أن نكتشف الاستعدادات والقدرات المختلفة للأفراد وبذلك يمكننا توجيههم إلى الرياضة المناسبة لهم والتى تصبح عندهم هواية يمارسونها دائماً وهذا يعتبر من أهم أغراض التربية البدنية .

ولا يتأتى تحقيق النقطة الأخيرة إلا بعد سن الحادية أو الثانية عشر وربما نعتبر هذه السن مبكرة للتوجيه ولكن كثيرا ما تظهر ميول الأفراد للعبة معينة فى هذا السن .

لذلك يستحسن أن يستمر رجال التربية البدنية فى عرض أكبر عدد من مظاهر اللعب المنظم أو عرض ألوان الرياضة المختلفة على الأفراد حتى سن الثانية عشر أو بعد ذلك ، ثم بعد ذلك يبدأون فى التوجيه إلى الرياضة المناسبة لكل فرد . وياحبذا لو أمكنهم توجيه الأفراد إلى رياضة أساسية ورياضة أخرى ثانوية يمارسونهما لأن الأبحاث التى أجريت فى علم الحركة دلت على أنه من الصعب أن يتكون الشخص تكويناً متزنا برياضة واحدة .. سواء من الناحية الحركية أو الاجتماعية أو الخلقية .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTE OF EDUCATION — CAIRO

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Reserarch Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be Addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same oddress.
* Annual subscription as Follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institution.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T.	15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fisl

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VII | March 1955 | 3rd Issue

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة السابعة — مايو ١٩٥٥ — العدد الرابع

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .

* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً — بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س — بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة السابعة | مايو ١٩٥٥ | العدد الرابع

التوجيه التعليمي

ملخص أولى محاضرات البرنامج الثقافي لرابطة خريجي معاهد التربية عام ١٩٥٥

للدكتور عبد العزيز القوصي

مدير معهد التربية للمعلمين

الواقع أن لفظة التوجيه التعليمي أوسع مدلولا مما قد يتوهم كثير من الناس.

وآية ذلك أنها عملية تبدأ ببدء عملية التعليم ذاتها وتستمر وتدوم بدوام عملية التعليم. هي إذن كلمة عامة جداً. فقد يتم التوجيه بين جدران الفصل وقد يكون في العيادات أو في دور التوجيه وما إليها. والخلاصة أن كل عملية تعليمية تقتضي توجيهاً لموضوع التعليم أي التلميذ. لنتأكد من أنه يفيد من عملية التعليم أكبر فائدة ممكنة، الأمر الذي يترتب عليه إطراد تقدمه ونموه فيما بعد.

وقد يظن بعض الناس أن التوجيه لربما ينصب على التلميذ وحده وأن هناك أنواع من التعليم نوجه لها التلميذ، بمعنى أننا نقوم بتوجيهه لهذا النوع أو ذاك من أنواع التعليم التي لا يمكن أن يلحقها بتبديل أو تغيير، ولكن هؤلاء ينسون أن عملية التوجيه تقوم على افتراض أنه يمكن تغيير كل من الطرفين: التلميذ من جهة، والتعليم من جهة أخرى. فكما أنني استطيع أن أثبت عملية التوجيه ثم أوجه التلميذ إليها. كذلك ينبغي أن يكون من الممكن أن أتخذ التلميذ نقطة بدء ثم أوجه عملية التعليم ذاتها بما يتفق مع نقطة البداية هذه أي مع التلميذ. وقد قام بعض العلماء في

أمريكا فعلا بدراسة عملية التعليم وبدراسة التلاميذ أنفسهم ثم حاولوا بعد ذلك أن يغيروا فى طرق التعليم حتى توائم التلاميذ وتلائمهم .

أما الهدف الذى يسعى إليه المربون من وراء التوجيه التعليمى فهو تهيئة الظروف التعليمية التى تكشف عن أحسن ما ينطوى عليه التلاميذ ، والعمل على توجيههم بحيث يصبح من الممكن أن يطرد نموهم بعد هذا . إذن التوجيه التعليمى أمر لا غنى عنه ومن الممكن أن نرتب أنواع التعليم على أساسه بحيث تستطيع جموع الجماهير أن تجد المنافذ التى تستطيع الإفادة منها والتى تفيد المجتمع أكبر فائدة ممكنة وبهذا نضمن أننا لن نضيع كثيراً من الجهود التى تبذل فى عملية التعليم .

وقد سبق لى أن قمت ببحث على طلاب السنة الأولى بكلية الهندسة وتتبعتهم عدة سنوات حتى تخرجوا فتبين لى أن كثيراً من الجهود التى تنفق فى عملية تعليمهم تضيع هباء وأن هذه الجهود المضيعة قد تصل نسبتها إلى ٤٠ أو ٥٠ أو ٦٥٪ من كمية الجهود التى تبذل فى عملية التعليم بأكملها .

وتهتم بعض المؤسسات الحكومية فى فرنسا بدراسة المصادر الإنسانية للطاقة وذلك من أجل التعرف على العوامل المضيعة فى عمليات التعليم وقد كتبوا فى ذلك تقارير فى غاية الأهمية . وفى أمريكا توفر أحد الباحثين على الدراسة الاحصائية للمعاهد العليا وذلك بقصد تقدير كمية الجهود المضيعة أيضاً فى عملية التعليم . ولعل مما يبين لنا أهمية التوجيه التعليمى وخطره ومبلغ ما تعلق عليه السلطات التعليمية من أهمية أن المؤسسات الأمريكية تنفق على الدراسات الآنفة الذكر بسخاء لا حد له .

ووسائل التوجيه التعليمى كثيرة لا نستطيع أن نقوم بحصرها وتفصيل القول فيها فى مقال كهذا . ولكنى استطيع ان اذكر ان من بينها دراسة التلميذ عن طريق الملاحظة العادية التى يألفها المدرس والتى يتبع فيها تقدم التلميذ . ليتمكن من أن يعرف مبلغ صلاحيته لهذا النوع من التعليم أو ذاك . إذ أن المدرس المتبصر الذى يكون وثيق الاتصال بتلميذه يستطيع فى المناسبات المتنوعة أن يقرر ما إذا كان التلميذ يسير فى الاتجاه الذى سيفيد منه أم لا .

كذلك يستطيع المربى أن يقوم باختبارات وفحوص من أنواع مختلفة تتناول القدرات العامة والخاصة من لغوية وهندسية وعملية الخ . أو قدرات أكثر تخصصاً

من هذه . كما أن هذه الاختبارات قد تتناول اتجاهات التلميذ وميوله ونواحي الحب والكره عنده ومهاراته الجسمية والعقلية والمستويات التحصيلية التي يصل التلميذ إليها .

ونريد الآن ان نعرف هل من الأفضل ان يختبر التلاميذ بطائفة من الاختبارات التي يعتمد عليها وحدها في توجيههم في التعليم أم من الافضل أن يكون هناك جو طبيعي من كل منوع النواحي يتحقق فيه التفاعل بين التلميذ ونواحي الثقافة الإنسانية من جهة والتلميذ والبيئة الاجتماعية من جهة أخرى ، ثم يعمل المدرس على أن يتبين النواحي التي تبرز فيها مواهب تلميذه في ذلك الجو الطبيعي relaxed الذي لاتحرج فيه ولا توتر ، والذي يختلف عن جو الاختبارات ، ويمتد على أيام السنة الدراسية كلها .

واضح أن من الأفضل أن نجمع بين الناحيتين على شرط أن يكون الجو التعليمي ومقدرة المدرس وعملية التعليم بحيث تسمح باجراء هذه الاختبارات وتتبعها .

على أن الامتحانات العادية التي تعقدها المدارس يمكن أن تكون وسيلة من وسائل التوجيه التعليمي وذلك بشرط أن يحسن المربون وضعها وأن تتحقق فيها من الشروط ما يجعلها أقرب إلى الامتحانات الموضوعية أو الاختبارات السيكلوجية .

والآن نتساءل : متى يشتد الشعور بالحاجة إلى التوجيه التعليمي ؟

الجواب أن الناس لا يشعرون بمثل هذه الحاجة شعوراً فيه إلحاح وتزايد إلا إذا وجدوا أنفسهم أمام مفترق طرق وأصبح عليهم أن يسلكوا بالتلميذ هذا السبيل أو ذاك . والسبل لا تتعدد والمسالك لا تتباين إلا إذا كان المجتمع قد تعقد والحاجات قد تعددت والطرق التي يعبر بها الفرد عن نفسه قد تنوعت . عند ذلك تربو حاجيات الأفراد التعليمية التي تستطيع الدوله أن توفرها للأفراد . فيصبح الأفراد في حاجة إلى من يوجههم والدولة في حاجة إلى من يختار لها .

كذلك نجد أن تعدد أنواع التعليم واتصاف بعضها بأنه أكثر حظاً من حيث الصيت الاجتماعي يدفع الناس في أن تتكالب في طلب أنواع خاصة من التعليم قد لا تستطيع الدولة لقصور إمكانياتها أن توفرها لجميع الأفراد كما أن الأفراد بدورهم قد لا يكون لهم من الإمكانيات والطاقات العقلية والنفسية والاجتماعية ما يسمح لهم بأن يفيدوا منها فيحسنوا الإفادة بأن ينتجوا فيها ويحسنوا الإنتاج .

لكن التوجيه الذى تقوم به السلطات التعليمية فى الدولة قد لا ينزل من نفوس الأفراد منزل القبول والرضى فكثيراً ما نوجه الفرد أو ننصحه بأن يسلك سبيلا غير السبيل الذى يريد وعند ذلك ينشأ الصراع والاصطدام بين ما تقوم به الدولة من توجيه المبادىء الديمقراطية بما تتضمنه من حقوق الأفراد . فهل من حق رجال التعليم فى دولة ما أن يفرضوا على أبنائها وجهة تعليمية غير الوجهة التى يريدون . الجدال هنا طويل وأقرب أن يكون عقيما ولا نزال بعد أمام هذه المشكلة : هل الأفضل أن نرغم الفرد على أن يسلك اتجاها تعليمياً يكون من ورائه صالح المجتمع وصالح الأفراد عموما أم أن نجعل له الحرية فى أن يسلك من السبل التعليمية ما يشاء وإن كان فى هذا ضياع للكثير من جهود الأفراد وأموال الأمة . أم أن الأفضل هو أن نبين لكل فرد أصلح السبل التى يجوز له أن يسلكها ثم ندع له الحرية فى أن يجرب ما يشاء منها ليكتشف بعد حين أن عملية التوجيه لم يكن يقصد بها إلا صالحه هو أولا بالذات وأنه لو كان قد اتبع ما أشار به الموجه لكان قد وفر على نفسه كثيراً من الجهد وكثيراً من الوقت والمال .

ولعل (لانجفان) أن يكون أبرز من دعا إلى هذا الرأى الأخير حيث كتب تقريره عن إصلاح التعليم بفرنسا . فقد رأى أن تقوم السلطات التعليمية أو الهيئات التربوية بدراسة التلميذ أو استقصاء قراراته وميوله بالطريقة التى نسميها البطاقات المدرسية التراكمية حيث تدون نتائج هذه الدراسة فى بطاقة خاصة حتى إذا أتم التلميذ مرحلة دراسية وانتهى إلى نقطة تحول قامت السلطات باستدعاء ولى أمره لكى تعرض عليه ما وصلت إليه من هذه الدراسة التتبعية للتلميذ ثم تجعل لولى الأمر السلطان فإما أن يأخذ نتيجة هذه الدراسة وإما أن يضرب بها عرض الحائط ويصدع بما يراه هو . والسلطات التعليمية تثبت هذا عندها لتبين للناس من بعد ذلك أن الذين لم ينزلوا عند مشورتها ولم يأخذوا برأيها فى التوجيه التعليمى قد حبطت أكثر جهودهم كما ذهبت السنوات التى قضوها فى التخبط والتحسس أدراج الرياح . وقد رأى لانجفان أنه مما يعين السلطات التعليمية فى قيامها بهذه المهمة أن تنشر المقالات فى الصحف وأن تعرض الحقائق موضحة بالرسوم البيانية وغيرها حتى يؤمن الناس آخر الأمر بجدوى التوجيه وقيمتـــه .

وهناك أساليب أخرى للتوجيه غير ما ذكرت . فقد سبق أن اتبعت فى توجيه

التلاميذطريقة علمية تجريبية لطيفة تقوم على أساس من الاقتناع الذاتى بقيمة الأساليب التى تتبع فى توجيه التلاميذ .

ومسألة أخرى من المسائل التى تتصل بالتوجيه التعليمى هى التفريق بين الجنسين من حيث نوع التعليم فقد أتى على الناس فى مصر حين من الدهر تساءلوا فيه : هل نعلم الإناث كما نعلم الذكور أم نجعل تعليم البنات مغاير لتعليم الأولاد ؟ ومن قبل كانت هذه المسألة سبباً فى أن تقوم فى انجلترا وأمريكا بحوث علمية كثيرة للكشف عما بين الجنسين من فروق وهل الواجب بأن يترتب عليها توجيه تعليمى للبنات يختلف عن التوجيه التعليمى للصبيان . والرأى عندنا أن أى توجيه تعليمى فى هذه الناحية ينبغى أن يسترشد فيه أولا بنتائج الاختبارات السيكلوجية من جهة وبالقيم والتقاليد الاجتماعية من ناحية أخرى .

كذلك قد نحتاج إلى التوجيه التعليمى فى بعض الحالات الفردية : فقد يشكو تلميذ من أنه لا يفهم الحساب مثلا أو من أنه لايستطيع مجاراة زملائه فى تفهم دروس القراءة ،عندئذ يجد المربى نفسه يضطر إلى دراسة هذا التأخر الدراسى العام أو الخاص وأن يتقصى النواحى المختلفة فى حياة التلميذ كالحالة الصحية والظروف المنزلية وظروف التلميذ فى المدرسة وطريقته فى المذاكرة وكمية الإضاءة وقدراته العقلية العامة والخاصة والأكثر تخصصا واتجاهاته وميوله وعواطفه وكيف تعلم فى المراحل السابقة وأيام غيابه وعلاقاته بالمدرسين حتى إذا اكتملت عنده الصورة جعل يتبين العلة فى هذا التأخر المشكو منه .

ومن أمثلة ذلك طفلة متأخرة فى مادة الحساب قمت بدراستها فتبين لى أن علة التأخر لا تكمن فى مادة الحساب ذاتها ولكنها ترجع إلى مدرس اللغة العربية الذى كانت علاقته بالطفلة على درجة من السوء جعلت الطفلة لا تطيق قراءة شىء ما، فلما عولجت الطفلة ازدادت مهارتها فى القراءة واستطاعت فهم المسائل الحسابية ولم تعد تشكو تأخراً دراسيا . فالتوجيه التعليمى هنا يقوم على أساس أن يستعيد الطفل اتزانه وأن يتحسن تكيفه للعملية التعليمية بصفة عامة . ولعله يؤكد لنا أيضاً أن الفرد لا تنقطع حاجته إلى التوجيه التعليمى فى أية مرحلة من مراحل العمر المختلفة .

ومشكلة أخرى تدخل كذلك فى ميدان التوجيه التعليمى هى :

هل نبعث بأبنائنا إلى المدارس المصرية أم نبعث بهم إلى المدارس الأجنبية ؟

وهذه مشكلة لا يتيسر حلها إلا بعد دراسة أمور كثيرة جداً .

ثم هناك لجوء التلاميذ إلى الدروس الخصوصية من أجل علاج التأخر الدراسى فى مادة أو أكثر من مواد الدراسة . والواجب هنا أن يكون العلاج بحيث يسمح للتلميذ باستعادة نموه المستقل واستقلاله الذاتى فى أول فرصة ممكنة ولا يتيسر هذا بطبيعة الحال إلا بالتفاهم مع المدرس وولى الأمر .

ومن الحـــالات التى لا يستغنى فيها عن التوجيه التعليمى ما يقوم به بعض الآباء من إستزادة التقدم الدراسى الذى يحرزه أبناؤهم ومن تعجل نموهم ، كأن يكلف التلميذ وهو بعد فى السنة الثالثة الثانوية الاستعداد لإجتياز امتحان الثقافة مثلا وقد دلتنى التجربة والخبرة على أن هؤلاء الآباء لا ينزلون عن آرائهم ولا يستمعون لروسو حين يقول :

من الخير لنا أن نخسر وقتا فى التعليم بدلا من أن نكسبه .

وصفوة القول أن الشخص المشتغل بالتربية وعلم النفس لا بد له أن يقوم بعملية التوجيه فى كل مكان ولا بد له من أن يقدر مسئوليته فى ذلك حق التقدير وبعد أن يمحض الآباء النصح لا يتوخى فى ذلك إلا وجه العلم والصالح العام .

التوجيه التعليمى ونظام التعليم فى مصر .

ينقسم التعليم إلى مراحل على هيئة سلم فى قاعه أساس عام مشترك وفى قمته تفريع وتنويع . والتفريع والتنويع يقومان على أساس مكتشفات سيكلوجية عادية هى أن الأطفال الصغار متقاربون فى القوة وأنهم كلما كبروا زاد ما بينهم من فروق . فتلاميذ الروضة مثلا أكثر تشابها من تلاميذ المرحلة الاعدادية الذين نجد الفروق بينهم واضحة ملموسة . والفروق لا تكون فى الدرجة فقط ولكنها تكون كذلك فى نوع المهارات التى تظهر لدى كل فرد . وليس معنى هذا أن مهارة تطرأ أو تظهر بعد إن لم تكن وإنما معناه أنها كانت موجودة ثم ازدادت فى الدرجة وعلى كل حال فإن الاختبارات تبين لنا أن ما بين الأفراد من فروق يتزايد فى الدرجة والنوع كلما تزايدت الأعمار .

والأمر الذى لا سبيل إلى إنكاره هو أننا إذا بدأنا من الأعمار الصغيرة حتى نصل إلى حوالى سن ١١، ١٢، ١٣، ١٤ وجدنا أن هناك فروقا تظهر وأنه يمكن الاستفادة منها فى توجيه سياسة التعليم . وأنا أرى أن المرحلة الأولى يجب أن تتنوع فيكون فيها تعليم خاص لهؤلاء الذين يستطيعون مواصلة التعليم فيما بعد وتعليم آخر يختص به الأغنياء جداً أو معاهد خاصة بالأطفال ضعاف العقول . والحق أن هذين النوعين من التعليم قد ورد ذكرهما فى القانون رقم ٢١٠ حين نص على أن الأطفال ضعاف العقول يعفون من التعليم العادى وأن على الدولة أن تنشىء لهم معاهد خاصة .

ومن البديهى أن سنوات المرحلة الأولى من التعليم سيختلف طولها فى هـذا النوع عن طولها فى ذلك النوع الآخر .

ثم ننتقل من هـذا إلى شىء مهم جداً هو : ما الحد الذى ينبغى أن تنتهى عنده مرحلة التعليم الابتدائى . وهى مشكلة تجرنا إلى البحث عن السن الذى نستطيع عندها أن نفرق بين نوع من التلاميذ ونوع آخر منهم وهى دراسة إمكانيات الدولة وميزانيتها وحاجاتها الرئيسية .

ولا يمكن تحديد نقطة انتهاء التعليم الابتدائى تحديداً سليما إلا على أساس مراعاة هذه الاعتبارات جميعا وهو أمر ليس باليسير فانه ليكاد يكون من المستحيل أن نوفق بين إمكانيات الدولة وحاجاتها وميزانيتها وما بين الأطفال من فروق فردية فى حل واحد مقبول .

ولكن ماالسن المناسبة للتوجيه ؟ فى الواقع لن يمكننى الاجابة على هذا السؤال بصفة نهائية ، ولكن لو نظرنا إلى الموضوع على أن التوجيه ممكن ، وأن هناك عدالة فانه يمكن أن نأخذ نوعا موحدا من التعليم يصل إلى سن الثانية عشرة ويمكننا أن ننقل هذه السن الى أسفل أو الى أعلى لو أخذنا اعتبارات أخرى . فهذا نوع من التلاميذ يمكنه أن يكمل التعليم . وهذا نوع آخر يمكنه أن يكون عاملا بسيطاً ، وهذا النوع الأخير يحتاج الى تعليم آخر الى جانب التعليم الابتدائى ، وهو الابتدائى الراقى والهدف منه أن التلميذ فى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة يمكنه أن يخرج الى المجتمع وعنده حرفة يتكسب منها ، ويفهم ماله من حقوق وما عليه من واجبات .

والنوع الآخر من التعليم يؤدى الى تكوين القادة ، وهناك نوع يؤدى الى تكوين الطبقة المتوسطة من الصناع والتجار والزراع وهو القانون الصناعى والزراعى والتجارى. والقادة هم الذين يتلقون التعليم فى أقصى مراحله، فى الجامعات . ثم هناك الضباط والجنود .

وهكذا نرى هذه التنويعات التى تناسب القدرات التى لدى الأفراد . وفى المجتمع ما يسمح بهذا الاعداد ، فهناك عمليات صعبة، وهناك عمليات متوسطة وهناك عمليات بسيطة ، أى أن التقسيم الأول يتناسب مع الاحتياجات الاجتماعية ، ولكن لابد الى جانب ذلك من وجود نوع من التعليم متنوع تنوعا كافياً يسمح بمراقبة هؤلاء التلاميذ. فى تقريره لانج مان ، هناك مرحلة توجيهية وهى حتى سن ١٤ ، ويجب أن يكون بين المجتمع والتلميذ مؤسسة تدرس الفتحات بين المدرسة والمجتمع . وتعمل عملية فرز بحيث تخبر التلميذ بما هو « فارغ » فى مكان ما . هذا « الهويس» لا بد من وجوده ، وهو حق الفرد على الدولة . وهناك أيضاً «الهويس» قبل سن ١٤ وهو المرحلة الاعدادية أو التوجيهية .

نوع التعليم فى هذه المرحلة : يمكن أن تكون هذه المرحلة مشبعة بالتعليم اللفظى النظرى ويمكن أن تكون مشبعة بالتعليم الذى يسمح بالاتصالات الانسانية المتعددة المتنوعة الدراسة النظرية فيها ٥٠٪ فقط من مجموع الدراسات الأخرى . وهناك دراسات عملية متعددة النواحى . والحجرات ليست فصولا ذات أدراج ، وإنما الفصول هى المعامل والورش والحقول الخ . يدخل التلميذ ويتعلم ثم يكتشف ويكتشف مدرسه له.

وهذا النوع فى انجلترا يسمونه The comprehensive school وبها ٢٤ مدرسة من هذا النوع . ولكن انجلترا لديها من الإمكانيات المالية ما يمكنها من انتشارها ، وهذا النوع يتطلب مبانى مدرسية من نوع معين . وهذا النوع مدرسة ومختبر . نعلم ونكتشف فيها التلاميذ وفيها حمامات سباحة ومسارح . ولا بد من الناحية العملية حتى يتصل التلاميذ بالمجتمع وزملائهم من الطبقات المختلفة .. والى جانب ذلك المعلومات النظرية ، وفى خلال ذلك نكتشف ونكتب ملاحظتنا عن التلميذ . ويصبح هناك كتاب ينتقل مع التلميذ حيثما يسير وحيثما يتجه .

وقبل أن نختتم هذا الحديث نقول أنه لا يمكن فى أى موضوع اجتماعى أن أعطى اجابات نهائية ولكن يمكن رسم خطوط عامة ، ونراعى الإمكانيات البدائية ونراعى إمكانيات الناس ، من ناحية حقوقهم وواجباتهم الى غير ذلك .

وأشكركم والسلام .

الدراسة بطريقة الجماعات

للدكتور محمد جمال صقر
بمعهد التربية للمعلمات

١ — مقدمـــة

لقد أصبحت طرق التعليم والتربية التى تتجه نحو تنمية الأساليب الفردية فى التفكير والتى تستخدم النشاط الفردى للأطفال مثل طريقة منتسورى وطريقة دالتن وغيرها مما اصطلح على تسميتها « بطرق التعليم الفردية » عاجزة بمفردها عن مسايرة حاجات المجتمع والاستجابة إلى مطالب الحياة الحالية والاعداد لها — تلك الحياة التى سيكون سداها ولحمتها التعاون والتضامن والتآزر وتضافر القوى التى ينبغى أن تحل محل التنافس والتطاحن والتضارب وحب الذات والأثرة وكل ما يسود المجتمعات المنحلة من مساوىء وآفات اجتماعية .

والذى لاشك فيه أن طرق التعليم السائدة فى مدارسنا المصرية — بالرغم من كونها جماعية collective فى مظهرها . فإنها تعتمد أكثر ما تعتمد على النظام الفردى فى التعليم فمن واجبات فردية يطلب إلى التلميذ آداؤها إلى دروس فردية يتحتم عليه استيعابها إلى حرمان من الاتصال بالغير وطلب المعونة منه . والأطفال فى مدارسنا إنما يجلسون فى الفصل جنبا إلى جنب كأنهم جمع foule لا رابطة تربطهم اللهم إلا مجرد الصدفة التى جمعت بينهم فى فصل واحـــد أو مدرسة واحدة . والمعروف بل والمسلم به عند المدرس وعند التلميذ أن القانونين الأساسيين والسائدين فى تنظيم المدرسة والعمل المدرسى هما :

أولا : على كل تلميذ أن يعمل لنفسه : chacun pour soi .

ثانيا : على كل تلميذ أن يسعى إلى سبق زملائه بل وإلى تحطيم الغير ليرتفع هو ما استطاع إلى ذلك سبيلا Il faut passer devant les autres . وبديهى أن نظاماً هذا قوامه لا يعد الفرد إلا لمجتمع تتفشى فيه الانانية وإيثار النفس على الغير والعمل على استغلال الآخرين للمصلحة الذاتية والمغالات فى حب الذات وتسخير

كل ما حول الفرد لاشباع الحاجات الفردية وما يستتبع ذلك من طرق باب الوسائل المشروعة وغير المشروعة للوصول إلى الغاية المرجوة .

والتربية التي يجب أن ننشدها ونسعى إلى تحقيقها في البيت وفي المدرسة معاً ينبغي أن تستهدف تنمية صفتين أو خاصتين من خواص السلوك الانساني طالما ساد الاعتقاد بأنهما متعارضتان ولكنهما في الواقع يتمم كلا منهما الأخرى وهما الفـــردية Individualité والحس الاجتماعي Sens social فكلاهما ضروري ولازم لتحقيق سعادة الفرد وخير المجتمع . فعلى المدرسة أن تهيء الوسائل التي تستطيع أن تجمع بين تنمية امكانيات الطفل الذاتية وبين مطالب المجتمع ومثله العليا . والطريقة التي نقدمها قد تكون أصلح الطرق التربوية لتحقيق التوازن المطلوب بين تكوين الطفل الفردي وما اختص به من صفات تميزه عن غيره وبين تكوينه الاجتماعي ومسئوليته نحو الهيئة الاجتماعية التابع لها وإدراكه لمعنى التضامن والتبعية المتبادلة بينه وبين معاصريه ، والتعاون الذي يرغب فيه لا المفروض عليـــه والذي يوصله إلى ما يمكن أن نسميه العقد الاجتماعي "Contrat social" بينه وبين مواطنيه .

إن كلمة الجمـــاعة – « في الدراسة بطريقة الجماعات » تذكرنا بالفرقة الرياضية "team" فدستورها التعاون وتبادل المساعدة بين أفرادها بالرغم من تنوع الأدوار التي يقوم بها كل عضو منهم، فكل نشاط تقوم به الجماعة يستلزم من العضو أن يتنازل عن شيء من فرديته للمجموعة ويقدم المصلحة العامة على مصلحته الشخصية ويسعى جاهداً إلى تحقيق الغاية المشتركة التي من أجلها تكونت الجماعة . وهكذا يتضمن العمل في كنف الجماعة عملية مزدوجة : عملية ممارسة الحياة الاجتماعية socialisation وعملية التنوع différenciation أي التفرقة والتمييز بين ما يساهم به كل فرد وما يؤديه من عمل لتحقيق هدف الجماعة المشترك . وينبغي أن يفهم العمل بطريقة الجماعات على أنه نظام طبيعي للحياة في مجتمع عضوي société organique يشبه نظام الجسم النامي organisme في تأدية وظيفته وأداء كل عضو فيه لوظيفته الخاصة . فالجماعة التي تعمل ليست سوى مجموعة من القوى تتعاون من أجل الوصول إلى هدف معين ترتبط بأهداف أخرى عامة . والجماعة هي التي تهيء السبيل إلى هذا التنظيم والتنسيق وفي كنفها يشعر الفرد بالسلطة الداخلية intérieure التي يخضع لها فيتقبلها عن رضى لأنها ليست سلطة فرد بالذات ولكنها سلطة الجماعة التي يحبها ويعمل فيها

لأنها تستجيب إلى ميل خاص فى نفسه وتعمل على إشباع وإرضاء حاجة من حاجاته وهى حاجته إلى الحياة الاجتماعية besoin social .

٢ — أسس الطريقة السيكولوجية

تحاول التربية الحديثة سواء فى البيت أم فى المدرسة أن تتجه بطرقها التربوية نحو سيكولوجية الطفل وحاجاته وميوله . ولقد أثبتت التجارب والأبحاث التى قام به علماء النفس والاجتماع منذ سنوات فى بلاد متعددة وبوسائل متنوعة أن للطفل حاجيات وغرائز اجتماعية Instincts sociaux لا ينبغى تغافلها أو إهمال شأنها إذا قصدنا إلى تربيته تربية سليمة وإلى تكوينه تكوينا شاملا كاملا فالطفل يشعر منذ سن الثالثة بشىء يدفعه نحو الغير ، كما يشعر برغبة ملحة وجامحة فى أن يتصل بالآخرين ويخالطهم ويعيش معهم ويشاركهم نشاطهم . ونحن إذا لاحظنا أطفالا فى هذه السن وهم يلعبون مثلا على شاطىء البحر أو فى الحدائق العامة نجد أنه بينما يكون أحدهم جاداً فى بناء منزل من الطين أو الرمل يقترب منه طفل آخر لا يلبث أن يمد يده محاولا مساعدته ومشاركته فى عمله وسرعان ما يجلس بجواره وبعد قليل نرى الاثنين يعملان سويا . وقد ينتهى بهما الحال إلى أن يتشاجرا أحيانا ـ ولكن هذه الظاهرة ليست فى الواقع سوى أولى المحاولات التى يقوم بها الطفل لتعلم الحياة الاجتماعية Vie sociale والمساهمة فى عمل مشترك . وتكثر محاولات الأطفال فى هذا الاتجاه فيما بين سن الثالثة والثامنة . وعلى الرغم مما قد يصادف الطفـــل من صعوبات أو اخفاق وما يظهره من خرق maladresse أثناء هذه الفترة من حياته التى يمكن أن نسميها فترة تعلم الحياة الاجتماعية فإن جميع المحاولات التى يقوم بها تعينه على تحقيق تطلعه إلى الحياة التى يشترك فيها مع غيره من زملائه ـ فهو يتعلم كيف يختار الأصدقاء والأصحاب الذين يقتربون منه فى نواحى النشاط المختلفة . ويتعلم كذلك كيف يستطيع التعاون لأداء عمل مشترك فيثبت عنده هذا الميل الطبيعى والتلقائى للحياة الاجتماعية . ويبلغ ميل الطفل إلى القيام بعمل مشترك أشده فيما بين سن التاسعة وسن الثانية عشرة أى قبيل سن المراهقة حيث تقل حدته فى هذه المرحلة من مراحل النمو ليعود إلى الظهور مرة أخرى معدلا ومتخذا صورا وأشكالا متنوعة . والذى يمكننا أن نستخلصه من دراسة جماعات الأطفال هو أن حاجة الطفـــل إلى الحياة الاجتماعية تظهر فى سن معينة على أنها إحدى حاجاته الأساسية فلا ينبغى أن تقف المدرسة ضد

اشباعها أو تحول دون إرضائها . ثم ان هذه الحياة الاجتماعية قابلة للتعلم "Learning" apprentissage فلا محل للفزع أو للقلق إذا صادف المربون عند الأطفال فى سن معينة بعض ظواهر العدوان agressivité أو البكاية Taquinerie التى تعتبر من المقومات العادية لتعلم الحياة الاجتماعية والتى تختفى من تلقاء نفسها عندما يتم هذا التعلم .

ولعل أهم ما يبرز لنا مقدرة الأطفال على الحياة الاجتماعية المنظمة فى السن ما بين التاسعة والثانية عشرة هى الجماعات التى يكونونها من تلقاء أنفسهم والتى نراها فى أحياء كثيرة فى المدن وفى القرى . وهذه الجماعات إن دلت على شىء فانما تدل على أن الأطفال قادرون على تنظيم جماعات حقيقية لها كل صفات الجماعة المتماسكة وذلك فى غيبة الكبار وبعيداً عن أنظارهم . والشىء الذى يسترعى الانتباه هو تماسك الجماعة التام والروح الاجتماعية القوية التى تربط بين أفرادها . ولكل جماعة تقاليدها وقوانينها ودستورها وتعاليمها ، ويسود التضامن بين أعضائها ويسدون المعونة بعضهم لبعض وقد يصل الحال ببعضهم إلى حد التضحية بنفسه فى سبيل الجماعة . أما من ناحية التنظيم الداخلى للجماعة فاننا نشاهد تدرجا ظاهراً فى الوظائف والأعمال الهامة خاصة إذا دعيت الجماعة لمنازلة جماعة أخرى فنجد القائد أو الرئيس يعاونه مساعدون من الأعضاء بعضهم سلبى يتلقى الدفع من غيره والآخر أكثر تحمساً يبدى شيئا من الإقدام والمبادأة فى العمل initiative . والذى يجب الإشارة إليه هو شعور السعادة والفخار اللذين يحس بهما الطفل فى أعماق نفسه لانتمائه وتبعيته للجماعة والسرور الذى يغمره إذا أدى عملا يعود بالنفع على الجماعة أو إذا قام بعمل يتطلب الاقدام أو تحمل المسئولية أيا كان نوع هذا العمل .

٣ — المدرس وحياة التلميذ الاجتماعية

كلنا يعرف أن الطفل منذ أن يدخل المدرسة وطيلة حياته الدراسية يعلم أن المدرس لا يسمح له أن يمارس حياته الاجتماعية إلا أثناء الفسح ووقت الراحة أما داخل الفصل وأثناء تأديته لعمله المدرسى فان التعاون وتقسيم العمل بين الأفراد — وهما الدعامتان الأساسيتان للحياة الاجتماعية فمحرمان عليه . ويعلل المدرس عداءه ومقاومته لحياة التلاميذ الاجتماعية بأنه يجب أن يعمل كل منهم وحده بشجاعة دون الالتجاء إلى طلب معونة أجنبية ويعتقد أنه لو سمح بالحياة الجماعية فان الكسالى من

التلاميذ سوف يزداد كسلهم ويزول ما بقى لديهم من نشاط لأنهم سوف يعتمدون على غيرهم ويكتفون بالمساعدات التى يقدمها لهم من هم أكثر استعداداً ونشاطا وأوفر تحمساً للعمل . ولكن هذه ليست سوى تعلات نقلها العرف من جيل إلى جيل ولم يقم الدليل بعد على صحتها كما أن التجارب أثبت عكس ذلك إذ أن الفصل الذى يقوم فيه التلاميذ المجدون وحدهم بكل الأعمال ويبقى فيه الكسالى دون أى مساهمة أو اشتراك أيا كان نوعه أو قيمته ليس إلا محض وهم وخيال ، والحقيقة أن المدرس بصفته فرداً يمثل السلطة التى تقوم بتعليم الطفل يود أن يكون هو وحده الملجأ أو « البيئة » التى يحتاج إليها الطفل بصفته تلميـــذاً لكى ينمو ويتربى . فالمدرس يظهر عداءه لحياة التلاميذ الاجتماعية كما يظهره لكل محاولة من جانب التلاميذ يقصد بها تكوين «وسط » لا يكون هو العنصر الأساسى فيه . والمدرس يقاوم حياة التلاميذ الاجتماعية لأنه كان بالأمس طالباً وأصبح مدرساً فتغير بذلك الدور الذى يلعبه : كان خاضعاً أمام صاحب السلطة مطيعاً أمام صاحب الأمر . مستمعاً لمن يلقى الدرس . أما الآن فقد أصبح « متحكما » يود الخضوع له أمراً يود أن يطاع ومعلما يجب أن يصغى إليه . وكيف تكون الحالة غير ذلك وكيف لا يقاوم بكل قوته كل ما من شأنه أن يحول بينه وبين الإفادة من هذا الوضع . وكيف يسلم بالا يكون هو السيد « maître » ويسمح لمن هم أمامه أن يكونوا شيئا آخر غير « تلاميذ » وليس بالعسير تفسير هذا الموقف من ناحية المدرس فقد تعلم فى معاهد المعلمين أن رسالته هى التكوين والتشكيل وأنه هو الذى (يعلم) الطفل ويعده للحياة . فاذا ترك التلاميذ يتعلمون ويعيشون ويكون بعضهم بعضاً ويتمتعون بهذه الرغبة فى الحياة vouloir - vivre فاعليه إلا أن يختفى من المسرح فوجوده أصبح (غير ذات موضوع) لذلك كانت حياة التلميذ الاجتماعية تقابل بعداء المدرس لها ومقاومته إياها أينما ظهرت وحيثما وجدت . حقا لقد سمح المدرس للأطفال باللعب أو النشاط activité ludique ولكنه سمح به لأنه طلب إليه ذلك ومع هـذا فقد حرم الألعاب التى تحـدث الضوضاء وقلل أوقات الفسح والفراغ .

وحياة التلميذ الاجتماعية التى يقاومها المدرس ويظهر لها العداء تبـدو فى أجلى صورها فى حالات اثارة الشغب التى يعبر بها جماعات الأطفـال عن عدائهم للمدرس ـ ذلك العداء الكامن الذى يترقب الفرص للظهور متى وجد لذلك سبيلا . فحياة التلاميذ الاجتماعية سائرة فى طريقها لا تتوقف ولا يمكن القضاء عليها فى الفصل فهى تسير

خفية وتتحقق عن طريق تبادل الكلام سراً أو بصوت لايسمع وتبادل قصاصات الورق لتقديم المعونة وبوسائل متنوعة ومختلفة منها (الغش) و (التلقين) وتبادل النظرات التى تنم عن الاشتراك فى الاثم . وتظهر بصفة عامة فى جميع التيارات الوجدانية التى لاتنقطع أثناء قيام المدرس بالقاء درسه مما يدل على أن الحياة الاجتماعية فى الفصل لا تختفى كلية . ونحن لانستطيع أن نصف حياة التلميذ الاجتماعية بهذه الصورة على أنها حياة سوية . أما إذا قبل المدرس هذه الحياة وهيأ لها الوسائل التى تساعد على تنميتها وذلك بأن يدخل فى فصله طريقة العمل والدراسة التى سنتكلم عنها ويشجع التلاميذ على أن يحيوا حياة الجماعة بحق .

٤ — الدراسة بطريقة الجماعات

الدراسة بطريقة الجماعات التى يكونها التلاميذ من تلقاء أنفسهم وفى حرية تامة هى إحدى مظاهر التجديد فى التربية وإحدى الطرق المتبعة فى المدرسة الحديثة أو المدرسة الفعالة كما تسمى أحياناً "Ecole active" . وتطلق تسمية « الدراسة بطريقة الجماعات » على « كل عمل مدرسى يتضمن التعاون الحر بين التلاميذ وذلك لاختلافه عن التمارين التى يقوم بآدائها التلاميذ وهم فى فصل واحد — كل يعمل لنفسه تحت إمرة المدرس »[1] ويعرف الأستاذ Cousinet طريقته الذى أطلق عليها « Le travail par groupes » بأن يكون التلاميذ جماعات من خمسة أو ستة أفراد وتختار كل مجموعة العمل الذى ترغب فى أدائه والقيام به ، ويتم العمل الذى اختارته الجماعة بطريق التعاون بين أفرادها . فيساهم كل عضو بما لديه من معلومات ومعارف وخبرات ، ويعاون فى انجاز العمل الجماعى المشترك . والباعث والحافز الدائم على التعاون هى اللذة التى يشعر بها الصانع الماهر عند ما يضع طابعه الشخصى فى النتيجة الجماعية . فلا إثرة ولا زهو ولا صلف . فالكل يبذل ما فى وسعه لأن عمله سوف يزيد من قيمة العمل الذى اشترك فية . . . . ولا يحوز رئيس الجماعة رضاء العاملين معه إلا إذا قدر مجهود كل منهم الشخصى لأن كلا منهم اختار فى أمانة وحرية نوع

"1" Wells - H. E. : Un grand éducateur moderne : Sanderson, directeur du Collège d'Orendle, Paris 1925.

العمل الذى يناسبه ويلائم نواحى تفوقه »[٢] وهكذا يدع cousinet الجماعة تتكون فى حرية تامة وتختار رئيسها فى حرية تامة كذلك وتحدد منهجها للعمل بنفسها حسبما يتراءى لها ذلك ، فمدى الاستقلال الذاتى autonomie لكل من الفرد والجماعة متسع هنا بقدر المستطاع ويقصد إلى محاولة التوفيق بين تنظيم العمل على أساس التعاون وبين إعطاء الفرصة لتنمية الشخصية الفردية ، وكل ما يتميز به كل فرد عن غيره والمقصود أولا وقبل كل شىء هو إشعار الطفل بمقدار الاخصاب الذى يناله من العمل فى جماعة تعمل جادة فى تنفيذ عمل جماعى ، وإشعاره كذلك بالفائدة التى يجنيها العمل المشترك إذا وضع كل فرد موارده ووسائله تحت تصرف الجماعة وأنه بتعاونه مع غيره إنما يوحد بين مصلحته ومصلحة الجماعة بما يعطى لنفسه من حقوق وما يفرضه عليها من التزامات .

ا — تنظيم العمــــل المدرسى

يمكن أن يتخذ العمل المدرسى بهـــذه الطريقة صوراً وأشكالا متعددة تختلف باختلاف سن التلاميذ ومادة التعلم . كما يمكن استخدام الطريقة بعض الوقت أو بين فترات العمل الفردى كما يمكن الاكتفاء بها وحدها ويكون الفصل فى هذه الحالة عبارة عن جماعة متماسكة Communauté يسمح للتلاميذ أن يختاروا زملاءهم فى العمل ويترك لكل منهم الحرية فى الانضمام إلى المجموعة التى يرغب العمل فيها وله الحرية فى تركها حيثما يحلو له ذلك . وقد يبدو هذا القول غير عملى بالنسبة للفصل وتنظيم العمل ولكن التجارب التى قام بها الأستاذ cousinet فى مدارس المرحلة الأولى فى فرنسا منذ ١٩٢٠ حتى الآن أثبتت أنه بعد فترة تردد قصيرة لا مضر منها فى أول الامر نجد أن الاطفال قد انضم كل منهم إلى جماعة وتكونت جماعات متناسقة لا تلبث أن يسودها الانسجام والاستقرار . كما شاهد المربى الفرنسى أن الجماعة قد يتغير عددها تبعاً لسن التلاميذ فيتراوح بين ٣ ، ٦ فى سن التاسعة وبين ٣ ، ٤ ، ٥ فى الاطفال الاكبر سنا وقد يحدث ألا يزيد العدد على اثنين . كما قرر أيضاً أن الجماعة ربما استمرت تعمل سنتين أو ثلاثة فى المدرسة الواحدة مما يهيىء للتلاميذ فرصة التعرف إلى بعضهم فيتمكنوا من الافادة من قدرات كل فرد منهم وهكذا تصير الجماعة

"2" R. Cousinet : Une expérience de travail libre par groupes.

وحدة غاية فى القوة داخل المجموعة الكبرى التى يمثلها الفصـــل أو المدرسة . وغالباً ما يطلق التلاميذ على جماعاتهم أسماء تميزها عن غيرها من الجماعات مثل جماعة النسور أو جماعة الفهود أو جماعة الطيور . . . الخ .

أما كيف يعمل التلاميذ فيرى Cousinet أن يكون اختيار موضوع الدراسة التى تقوم بها الجماعة من شأنها وحدها فيطلق لافرادها حرية الاختيار تبعاً لميولهم ومراكز اهتمامهم كما هو الحال فى « طريقة المشروع » إذ يجب أن ينبغ المشروع الحقيقى من ميول الاطفال ومراكز اهتمامهم ، ولكن لما كان تحقيق هذا الشرط فى الفصل ليس دائماً بالامر الهين خاصة مع أطفال فيما بين التاسعة والثالثة عشرة . ومرد ذلك إلى تنوع الميول وتشتت الاتجاهات وأن التلاميذ فوق هذا لا يحسنون الاختيار دائماً ويخشى من حرصنا على احترام حرية الاختيار أن يتجه نشاط الفصل بأجمعه نحو مركز اهتمام زائف أو سطحى لا يلبث أن يصبح خلوا من كل مادة أو جوهر — لذلك نرى أنه من المرغوب فيه أن يكون المدرس حاضرا وقت اختيار الجماعة لعملها ولكن ينبغى أن يكون تدخله فى كثير من الحذر والفطنة فلا يفرض شيئاً بالذات ولكن يوحى ويوجه وينظم . ويتضمن فن المدرس فى هذا المقام أن يكتشف تحت مركز الاهتمام السطحى ميول التلاميذ الحقيقية والحيوية البعيدة الغور ، وبعض الالمام بعلم نفس الطفل تعاونه كثيراً فى الوصول إلى هذه الغاية .

ونحن نعلم أن الطفل فى سن التاسعة وهى سن الدراسة بطريقة الجماعات ـ يمارس نشاطه فى اتجاهين :

أولا : نشاط الابداع : activité de création ويشمل جميع الأعمال اليدوية التى تتيحها له موارد المدرسة المادية . فالأطفال يصنعون أشياء من الخشب والقش والورق المقوى والبوص والخيزران وينظمون الحدائق ويربون الحيوانات المستأنسة ويقوم البنات بأعمال التدبير المنزلى ، كما يشمل النشاط الابداعى أيضاً الرسم والنقش والحفر ووسائل التعبير المختلفة مثل التمثيل والغناء والرقص وقرض الشعر.. الخ .

ثانياً : وبجانب العمل الابداعى يوجد نشاط اكتساب المعرفة activité de connaissance وهى دراسة الحقائق عن طريق التحليل والبحث عن كيفية تنظيم الأجزاء المختلفة التى يتكون منها « الكل » ، والواقع أن الإبداع والبناء والتحليل

عمليتان مترابطتان لا يمكن الفصل بينهما . فكل نشاط بنائى أو إبداعى يفترض الانتقال من الاجمال globalisation إلى التحليل analyse فهناك قرابة وصلة وثيقة بين التركيب أو البناء أو الإنشاء عن طريق العمل وبين التحليل عن طريق الفكر . وعلى ذلك يمكن تقسيم العمل المدرسى على الوجه التالى :

١) الدراسة العلمية : Le travail scientifique ليس فى الوجود ما يجلب اهتمام الطفل ويجذب انتباهه أكثر من الأجهزة الغامضة التى تدب فيها الحياة . فتكون الأولوية لدراسة الكائنات الطبيعية التى اختصت بالحركة التلقائية أى الحيوانات والنباتات ثم يأتى بعدها دراسة الأشياء غير الحية مثل المعادن ثم أخيراً يأتى تجارب المعمل ودراسة بعض الظواهر الطبيعية والكيماوية البسيطة التى تستخدم اليد والعقل معاً والتى تجمع بين النشاط الابداعى والتعليمى .

ولعل دراسة تاريخ الأشياء وتطورها أى دراسة التغيرات التى طرأت عليها على مر الزمن هو الشىء الذى يستطيع الاطفال فهمه فى هذا السن وهذا يجعلنا نضع الدراسة التاريخية فى المرتبة الثانية بعد العمل العلمى (الدراسة العلمية) .

٢) الدراسة التاريخية : Le travail historique . وتفترض معرفة الطفل للأشياء التى توجد فى البيئة المحيطة به وقد حصل عليها بموجب حياته فيها . ويمكن تقسيم هذه الأشياء فى إطار عام إلى : تاريخ المسكن والأثاث المنزلى ووسائل الإضاءة ووسائل النقل وتاريخ الملبس وتاريخ المأكل . . . الخ .

٣) الدراسة الجغرافية: Le travail géographique وبعد دراسة التغيرات التى طرأت على الأشياء على مر الزمن تأتى دراستها بالنسبة لتوزيعها فى بقاع العالم المختلفة فمثلا بالنسبة للقرية تأتى دراستها الجغرافية : تضاريسها والوسائل التى تربطها ببقية القرى والمدن المجاورة ودراسة المنتجات وأصل الأدوات التى يستخدمها الأهالى . . . الخ بعد دراسة القرية أو الاقليم من الناحية التاريخية وذلك بقصد تجنب مارواه جون ديوى من أن تلاميذ المدينة التى يمر بها نهر المسسبي قد دهشوا عندما علموا أن النهر الذى يدرسونه فى كتاب الجغرافيا هو نفس النهر الذى يمر أمام بيوتهم .

٤) أما دراسة الحساب : Le travail arithmétique فالحاجة إليه تبرز وتنمو كلما أثارت الأعمال التى يقوم بها التلاميذ الضرورة إليه مثل الأعمال اليدوية

أو المنزلية أو صيانة البيت . . . الخ وربما ظهرت عند الأطفال رغبة تلقائية لهذا اللون من النشاط دون نظر إلى تطبيقه . وقد يفكر الأطفال كما هو الحال « فى طريقة المشروع » فى مساحة الأرض المنزرعة وفى حياة الفلاح الاقتصادية ودخله وأثمان منتجاته ومشاكل شراء الماشية والأسمدة وصيانة المزرعة وبيع الحيوانات وغير ذلك مما يهيء الفرص لتعلم مبادىء الحساب والعمليات الرياضية البسيطة . وهكذا إذا وضعت المبادىء فإن تنظيم العمل يكون بالكيفية الآتية :

يعد المدرس « البيئة » أو الوسط التربوى الذى سيعمل فيه التلاميذ : مواد أولية وبعض الأدوات اللازمة لعملية اكتساب المعارف والمعلومات كالحشرات وبعض الحيوانات أو النباتات وبعض الوثائق التاريخية . وعدد من السبورات بعدد ما يفترض المدرس تكوينه من جماعات . وبعد الانتهاء من هذا الاعداد يخبر المدرس تلاميذه بأن العمل الفردى قد ألغى تماما وأنه قد أذن لهم بالعمل جماعات ، ولكل منهم أن يختار واحداً من الأعمال التى يجدونها أمامهم . وأن الإرشادات والمواد الأولية موضوعة أمامهم على المنضدة ، ويكون لدى كل مجموعة كراسة للتدوين هى « كراسة الجماعة » وكل عمل للجماعة يكتب أولا على السبورة ويراجعه المدرس قبل أن يدون فى الكراسة ، ويكتفى المدرس بهذا القدر فى البداية على أن يمد كل مجموعة بالقواعد المفصلة لكل نشاط على حدة كلما تقدم العمل :

وبعد اعطاء الارشادات الأولية يبدأ الأطفال يعملون ويعيشون .

وسوف يلاحظ المدرس بطبيعة الحال كثرة الحركة والضوضاء ولكن لابد للجماعات من أن تتكون وسوف تتكون بسرعة على أساس الألفة وتجاذب الميول النفسية والمشاركة الوجدانية وبحكم العادة أيضا كما سبق أن تكونت فى الفصل وخارجه . وسوف يدرك الأطفال سريعا أن « جماعة اللعب » لا يمكن أن تتحول على الفور إلى « جماعة للعمل » لأن هذه تتطلب استعدادا يخالف استعداد اللعب ، وأن الجماعة الجديدة لا بد أن يسود جميع أفرادها نوعا آخر من التجانس Homogéneité غير الذى ألفوه فى اللعب . وقد تتفكك الجماعة بنفس السرعة التى تكونت بها . كما قد يستمر عدم استقرارها مدة تتراوح بين ثلاثة أسابيع وأربعة تتغير فيها الجماعة باستمرار . وقد يكون من المستحسن ألا يتدخل المدرس فى هذه الفترة فى تكوين الجماعة وتنظيمها لأنها فترة لها خطورتها وقيمتها إذ أنها تتيح للطفل فرصة الشعور بقيمته كعضو فى

هذه الجماعة أو تلك دون غيرها كما يشعر بقيمة من سيتعاونون معه . وتساعد هذه الفترة على ظهور القادة "leaders" وعلى اعادة الثقة لغير الاجتماعيين من الأطفال outcasts وهى فوق هذا وذاك تتيح لكل فرد من أفراد الفصل أن يجد لنفسه مكانا فى كنف الجماعة .

٥ — تكوين الجماعات الدراسية

قد يكون التجاذب العاطفى « affinité élective » ذو أثر ضعيف فى تجمع الافراد بقصد القيام بعمل ماذلك لأن العامل الاساسى الذى يعول عليه فى هذا المضمار هو معدل Rythme النشاط العقلى والمستوى العام للقدرات والاستعدادات الذهنية وكذلك القدرة على التعاون والأخذ بنصيب فى العمل المشترك . وقد يحدث أن يترك الطفل جماعة لأن مستواه العقلى أعلى من مستواها وينضم إلى جماعة أعلى منها فى المستوى العقلى ، وقد يترك غيره الجماعة لعكس السبب أى لأن مستواها أعلى من مستواه العقلى . وطبيعى أن تختلف الجماعات فى المستوى العقلى والقدرات والمهارات ،وليس لذلك من أهمية لأن المدرس سوف لا يقارن علنا بين أعمال التلاميذ الفردية ولا بين أعمال الجماعات . وقد دلت التجارب على أن كل جماعة تبذل قصارى مافى وسعها لاتمام العمل الذى اختارته . وهذا كل ماينبغى أن نتطلبه من الأطفال فى هذا السن .

وسيجرى العمل كما لو كان « الكائن الجماعى » être collectif الذى يتحدث عنه علماء الاجتماع ، يعمل بواسطة عناصر اختارها حسب رغبته ونظمها وفق ارادته على الرغم مما يبدو من أن اختيارها كان لمجرد الصدفة وسيعمل الجميع فى وفاق تام وسوف يزداد ادراك الأطفال لرابطة الجماعات كلما اتخذ العمل شكلا ملموسا وكلما رأى الأفراد أن العمل تقدم معهم زاد ذلك فى شعورهم بالوحدة التى تربطهم وفى تقديرهم لقيمة المساعدة التى يقدمها كل فرد منهم للوصول إلى الغاية المنشودة (تحليل نبات أو أجزاء حيوان مثلا) .

٦ — عمل المدرس ومهمته بالنسبة لعمل الجماعات

لم يصبح المدرس بهذه الطريقة فى حاجة إلى أن يكون صاحب سلطة لأنه ليس لديه سلطة يمارسها ، كما أنه ليس فى حاجة إلى أن يكون حاذقاً فى إلقاء درسه لأنه ليس

لديه درس يلقيه ، أما الصفات التى تتطلبها الطريقة فهى على وجه العموم الصفات التى يتطلبها الطفل من الكبير الذى يثق فيه ويطمئن إليه وهى الهدوء والصبر والتواضع الذى يجعله يعتذر بعدم المعرفة حين لا يعرف ،والأمانة التى لا تجعله يدعى بأنه صاحب المعرفة الكاملة ،والإخلاص الذى يجعله يعترف بأخطائه . والمطلوب من المدرس أن يضع نفسه تحت تصرف التلاميذ ، فلم يعد الأطفال هم الذين يتعاونون مع المدرس ليساعدوه على إلقاء درسه ولكنه هو الذى أصبح مساعداً لهم لكى يعملوا ويعيشوا فالمدرس لا يسيطر عليهم من أعلى منصته ولكنه يأخذ مكانه فى أحد أركان الفصل ويعمل أيضاً ويلاحظ تلاميذه ويأخذ المذكرات ويقوم بعمل الأبحاث ،أى أنه يتعلم كذلك . وهكذا تتحول المدرسة إلى مكان يزاول فيه التلاميذ النشاط الذاتى وتكون مجالا لتنمية التلميذ والمدرس معاً . ويقوم المدرس بتصحيح أعمال التلاميذ التى تقدم له ويجيب على الأسئلة التى توجه إليه ويعطى المعلومات التى تطلب منه فهو لا يعلم إذن بالمعنى المفهوم وإنما يقوم بتقديم المعلومات التى يسأل عنها - وليس عليه أن يعمل على حفظ النظام لأن مشكلته قد اختفت ، وليس عليه أن يحرم شيئاً لأن الأطفال أحرار فيما يفعلون ،وليس عليه أن يجبر الأطفال أو يكرههم على العمل لأنهم يعملون فعلا فهو ينتظر فى هدوء وقت الاحتياج إليه وهو يمثل فى نظر الأطفال سنداً وأمناً واستقراراً ومعونة ماثلة أمامهم دائما .

وعلى المدرس أن يكف عن اصدار أى نوع من الحكم لأن المهم فى الواقع ليس قيمة العمل من حيث الكيف، وواضح أن يتفاوت تبعاً للمستوى العـــقلى للجماعة والمجهود الذى تبذله كل جماعة فى عملها . ولقد أثبتت التجارب أن الأطفال يبذلون دائماً أقصى ما فى وسعهم من مجهود .

٧ — القيمة التربوية للطريقة

يكاد يكون الإجماع تاماً الآن على ضرورة المناداة بالجمع بين المجهود الاجتماعى والمجهود الفردى . فلا ينبغى أن يشعر الفرد أن الجماعة تبتلعه دائما وأنه يجب أن يعتمد على نفسه فى كل شىء وفى كل مناسبة ، والوسيلة المثلى هى أن يؤمن الفرد بأن تنمية مواهبه واستعداداته لا تتم إلا فى كنف الجماعة التى تعمل وأن التعاون الحر يساعد على تكوين الفردية لأنه ينظم الأفراد ويقلل من الأنانية واتخاذ الذات مركزاً

égocentrisme . وان الضغط contrainte وحده هو الذى يسرى بين الأفراد ويعوق ازدهار شخصيتهم ويؤدى فى النهاية إلى الأثرة وحب الذات ، ولعل من مميزات التعاون أن يعمل على احلال سلطة الجماعة التى يشترك فيها الطفل محل سلطة المدرس التى تكون دائماً خارجية عن ادراك الطفل ،فسلطة الجماعة هى التى تقود الطفل إلى أن يخضع إلى نظام له فى نظره سبب أو موجب وداع أخلاق .

إن العمل بطريقة الجماعات هو وحده تربية أخلاقية بمعناها الحقيقى فهو يتيح للأطفال الفرصة ليمارسوا هذه التربية ولا شىء يفضل فى الميدان الأخلاقى الحياة الاجتماعية التى يحياها التلاميذ طول اليوم والخبرة الاجتماعية expérience sociale التى تخلقها الطريقة وتعمل على تعديلها وتحسينها . ويكفى أن يضاف إلى هذه الخبرات اليومية من بعيد تعليق فطن للمدرس يبرره ظاهرة أخلاقية هامة . والأطفال يهتمون غالبا بهذا التعليق لأنه تطبيق لواقعة حقيقية. ويتعلم الأطفال عن طريق الحياة الاجتماعية اسداء الخدمات فيما بينهم وتقديم المساعدة والمعونة فى البيت والحياة المنزلية . وتعمل حياة الجماعة على صقل لغتهم لأن لغة الأطفال غير المصقولة هى عادة لغة سرية وسلاح حرب ضد السلطة سواء أكانت هذه السلطة سلطة القانون أم سلطة المدرس فى الفصل . فاذا توقفت الحرب بين التلميذ وبين السلطة أصبحت اللغة السرية غير ذات موضوع ووالت نحو الزوال .

ويساعد العمل بطريقة الجماعات على تحقيق ذاتية الطفل وكيانه لأن الحياة الاجتماعية تبلغ أشدها فى مرحلة الطفولة الأخيرة قبل أن تظهر علامات التفكك فى سن المراهقة .

فالأطفال يفيدون من كل ما تجلبه الحياة المشتركة للفرد « فلأجل أن يرتبط الطفل بالجماعة التى هو جزء منها — كما يقول دوركيم Durkheim — لا يكفى إشعاره بحقيقتها وإنما يجب أن يتعلق بها بكل كيانه ، والوسيلة الفعالة فى ذلك هى أن تنفذ الجماعة إلى نفسه أعنى أن تصبح جزءاً متمما له لا يستطيع الانفصال عنها وإلا انفصل عن نفسه ». وهذه الغاية لا يمكن الوصول إليها — كما يعتقد عالم الاجتماع الشهير عن طريق التعليم وإنما عن طريق الحياة فى كنف الجماعة وتقبل إلتزاماتها . كما أن الحياة الأخلاقية ينبت جذورها فى كنف الجماعة كذلك وتصل إلى حدتها فى السن التى تبدأ

فيها الحياة الاجتماعية وهى السن التى يصعب فيها حفظ النظام فى المدرسة . فحتى سن التاسعة كان حسن الخلق فى حياة الطفـــل تمثله الطاعة والامتثال لأوامر الكبار والتقليل من حب الذات égoïsme فى صلات الأطفال بعضهم ببعض ، أما بعد سن التاسعة وعندما تظهر الحياة الاجتماعية بمعناها المألوف تأخذ الصلات بين الصغير والكبير وبين الصغار أنفسهم فى التعقيد ويتكون لدى الأطفال حساسية خاصة لهذه الصلات تؤدى إلى ظهور الأحكام الاخلاقية .[1]

والعمل بطريقة الجماعات إذ تتيح للطفل حياة عادية يعمل على توقف التعارض بين نشاط الطفل فى الفناء وأثناء الفسح وبين نشاطه فى الفصل . فلا يضطر أن ينتقل عدة مرات فى اليوم الواحد من نمط من الحياة الاجتماعية إلى نمط من الحياة الفردية وتصبح حياته دائماً حياة اجتماعية كما تتطلبها طبيعته فى هذا السن . ولا حاجة بالتلميذ أن يلجأ إلى نوبات التمرد والعصيان التى يشاهد المدرسون انفجارها أحياناً فى الفصل والتى تعمل على تعكير الصلة بين المدرس وتلاميذه . ولا حاجة بالتلميذ أن يلجأ إلى المداراة والمداهنة التى يعتادها التلميذ والتى تقلل من شأنه وتجعله يخجل من نفسه . وهو ليس فى حاجة إلى كثرة الحركة على مقعده ، وهو يتظاهر بأنه ساكن لا يتحرك لأن له رغبة فى الكلام أو الحركة وهما محرمان عليه . وليس فى حاجة إلى التظاهر بعدم الكلام وهو يتكلم أو التظاهر بالصمت فى الوقت الذى كان يتكلم فيه والمدرس ينظر اليه .

وتقوم الجماعة بدور هام فى تنظيم سير العمل فهى عامل من عوامل الاصرار والمثابرة persévérance على العمل وإبعاد الكسل الذى من مظاهره فقدان الميل للدراسة وبطء الفهم واليأس الناشىء من عدم التجانس فى الفصل الواحد . كل هذه المظاهر تكاد تختفى لأن العمل قد اختاره الطفل فى حرية ولأنه انضم إلى الجماعة التى يجد فيها أترابه ومن يستطيع الانسجام معهم .

ومن مزايا الطريقة وهى فى ذلك تشترك مع طريقة « المشروع » أنها تقضى على أخطر نقد يوجه للتربية العقلية وهو التجزئة والتقسيم compartimentage .

"1" J. Piaget : "Le jugement moral chez l'enfant".

فالتربية لم يكتفى بتقسيمها منذ H. Spencer إلى عقلية وأخلاقية وبدنية أقيمت بينها الحواجز والفواصل ولكن التربية العقلية جزئت إلى عدد من المواد أو الفروع التى قيل أنها ترجع إلى أصل واحد . وكان لابد من وقت ليس بالقصير حتى يدرك المربون أن التكوين الانسانى « كل » لا يتجزأ وأن التعليم ينبغى أن يعطى على شكل تركيبى Synthétique وليس عـــلى شكل فروع تمثلها المواد المختلفة مما يذكرنا بالأساس التى تقوم عليه طريقة مراكز الاهتمام المشهورة لدكرولى Decroly .

ولعل أهم مايفيده الطفل من الطريقة هو أنه يضع كل اهتمامه وإرادته فى كل عمل يقوم به أو يؤديه . وإذا بدا لنا نحن الكبار أن الأطفال بهــــذه الطريقة يعملون ويدرسون فى جو من المرح والراحة دون بذل أى مجهود ظاهر فذلك لأننا نخلط بين الاهتمام intérêt والمجهود effort اللذين هما مظهراً من مظاهر ديناميكية الفـــرد .

وقد يعترض معترض بأن الدراسة بطريقة الجماعات قد تعرض الأطفال إلى ارتكاب بعض الأخطاء فى تحصيل المعلومات والحقائق ، ولكن تعرض الاطفال لهذه الاخطاء لن يكون أكثر ضرراً من تعرضهم لها إذا لم يفهموا كلام المدرس فهماً صحيحاً واضحاً . ولكن الفائدة كلها تتركز فى اكتساب طرق التفكير السليمة أكثر من استيعاب كمية المعلومات المحفوظة أعنى كما قال Piaget اكتساب « الموضوعية فى الابتكار والابداع — والمنطق فى التفكير » . ذلك لان التعاون يهيء فرصة الضبط contrôle المتبادل والسببية ويقوى معنى الموضوعية objectivité التى هى عبارة عن وفاق بين العقول كما أنها توافق بين الخبرات . والتعاون يدعم كذلك المنطق إذا قصد بالمنطق التفكير المشترك بالمعنى الاخلاقى .

أما الاعتراض الثانى على الطريقة فهو خاص بحالة بعض الكسالى أو المتباطئين من التلاميذ الذين قد يلجأون كما يظن البعض إلى التواكل والبقاء فى المؤخرة دائماً . ولكن يبدو أن التجارب قد أثبتت عكس ذلك وأنهم انقادوا وراء الجمع بسهولة أكثر من تأثرهم بكلام المدرس ونصائحه ، ولعل العمل بطريقة الجماعات هو الوسيلة للقضاء على بعض المساوىء التى لها خطورتها وتتصل بمبدأ التعليم نفسه وأولها الصعوبة التى يلقاها المدرس فى تفهيم التلاميذ . ولسنا بحاجة إلى الاشارة إلى البراهين والادلة التى تثبت ذلك وإلى اضطرار المدرس إلى التكرار وإلى العودة إلى ما سبق له شرحه

والى كثرة الاخطاء التى يجدها فى الواجبات والموضوعات الإنشائية والإجابة فى الامتحانات مما يدل على أن التلاميذ لم يفهموا شيئاً أو فهموا عكس المقصود . ومن ناحية أخرى لو افترضنا أن كلام المدرس يمكن فهمه جيدا فان دروسه ليست كافية دائماً لاستحثاث أذهان التلاميذ وإثارة اهتمامهم .

إن الدراسة بطريقة الجماعات طريقة فعـــالة "méthode active" بطبيعتها ولـكنها لا تعنى أن كل نشاط مدرسى يجب أن تساهم فيه اليد مع العقل وبالتالى فانهـا أى الطريقة لاتصلح الا لمراحل التعليم الأولى — إن الطريقة تقوم على مبدأ بسيط وأساس سليم وهو أن الانسان لايستطيع أن يفهم فهماً جيداً الا الشيء الذى يبنيه بنفسه وفى ذلك تقول مـــدام "Angéla Médici" فى كتابها "Les progrès de l'éducation nouvelle" « أن هذه الطريقة يمكن تطبيقها فى المدارس التقليدية مع مواد الدراسة العادية » .

٨ — نتـائج تطبيق الطريقة

لقد قام مكتب التربية الدولى بجنيف سنة ١٩٣٤ بعمل استفتاء لمعرفة النتائج الفردية والجماعية للمحاولات التى بذلت فى بلاد متعددة لتطبيق الدراسة بطريقة الجماعات "Le travail par équipes" ولقد وصل الى المـكتب حوالى ١٨٧ اجابة صادرة من ٢٧ بلداً من بينها ألمانيـا وانجلترا والنمسا وبلجيكا والولايات المتحدة وفرنسا وايطاليا وبولونيا وهنغاريا الخ . . . ولقد قمنا بدراسة بعض هذه الاجابات سواء منها ما كانت فى صالح الطريقة أو ضدها : (١)

لقد قسم الاستفتاء إلى أربعة أجزاء رئيسية :

ا — وصف الطريقة .

ب — تقسيم العمل بالنسبة لمواد الدراسـة .

حـ — كيف توصل المجربون إلى الطريقـة .

ء — نتائج تطبيق الطريقة .

"1" Le travail par équipes à l'école.
Bureau International de l'Education.

وقد تضمن كل جزء رئيسى عدة تقسيمات فرعية ، والذى يهمنا من هذه الأجزاء بعد أن استعرضنا فيما سبق وصف الطريقة وأوردنا أسسها السيكولوجية والاجتماعية . هو نتائج تطبيقها .

وقد قسم الجزء من الاستفتاء الخاص بالنتائج إلى :

ا) ما يتصل بالمعلومات المكتسبة :

(١) هل يكتسب التلاميذ قدراً من المعلومات يفوق أو يوازى أو يقل عن المعلومات المكتسبة بالطرق الأخرى .

(٢) هل يحصلون على المعارف التى حددتها المناهج فقط أم يزيدون عليها وما هى هذه الزيادة وما مقدار أهميتها .

(٣) هل المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لها صفة الثبات مثل التى تكتسب بالطرق الفردية .

(٤) هل يخشى على التلاميذ من أن يلقن بعضهم بعضاً الأخطاء مثل الحقائق الخاطئة أو التعميم أو المعتقدات الخرافية .. الخ .

(٥) ماذا فعلت لتلافى هذه الأخطاء .

ب) فيما يختص بتربية الفكر :

هل هذه الطريقة تنمى أو تضعف :

(١) روح القيام بالتجارب .

(٢) التفكير المنطق .

(٣) الموضوعية objectivité فى المناقشة .

حـ) فيما يختص بالتربية الأخلاقية :

هل هذه الطريقة تقوى أو تضعف :

(١) الاستقلال

(٢) النظام

(٣) التعاون وتبادل المساعدة .

(٤) هل تعمل الطريقة على ضياع وقت الطفل أم بالعكس يكسب وقتاً إذا عمل فى جماعة ؟

وهل يكون العمل أكثر اثارة لاهتمامه إذا كان فى جماعة ؟

ما هى مزايا الطريقة ومساوئها بالنسبة للمدرس . وفى أى ناحية ؟

إنه من الأهمية بمكان تحديد الهدف الذى استهدفه المربون بإدخالهم « الدراسة بطريقة الجماعات » فى المدرسة . فمما لا شك فيه أنهم كانوا يأملون الحصول على تقدم ونتائج طيبة فى ميدان التربية الاجتماعية والعقلية . أما فى الناحية الاجتماعية فيكاد يكون الاجماع تاما على أن الطريقة تساعد على اكتساب الفضائل الاجتماعية اللازمة فى مجتمع متماسك ، كما تعمل على تشجيع روح الجماعة عند الأطفال وتعويدهم أن ينظموا أنفسهم إذا قاموا بأداء مجهود مشترك لأنهم يدركون أهميته للوصول إلى النتيجة النهائية . والطريقة تشبع حاجة الأطفال إلى العمل المشترك وتربى فيهم حب التعاون وتقديم المساعدة وتنبت فيهم روح التضامن والتفاهم المتبادل ، كما أنها فى الوقت نفسه عامل هام فى تنمية الفرد والجماعة معاً فهى تخلق جماعات قوية صالحة للقيام بأعمال مشتركة وتخلق مواطنين صالحين للوطن وللإنسانية على السواء .

أما فى النواحى العقلية فالتربية تجعل اكتساب المعلومات والمعارف محبباً لنفوس التلاميذ وتضفى عليها صفة البناء وتجعلها عملية لا نظرية وهكذا تصبح معلومات مفيدة ، كما أن الطريقة تتيح الفرصة للتلاميذ بأن يعملوا وفق ميولهم وأذواقهم واستعداداتهم وإمكانياتهم وتثير فيهم الرغبة للتعلم وتساعد على ازدهار شخصيتهم وتشجع فيه روح المبادأة والإقدام ، وبالاختصار فالطريقة تجعل التعليم ملائماً لحاجيات الأطفال وتعلمهم كيف يتعلمون "Comment apprendre" .

والجماعة تجعل التعليم أكثر فاعلية وأكثر حيوية لأنها تشجع فعالية الأفراد كما تشجع العمل الإبداعى وتتيح الفرصة للأفعال التلقائية وتنمى الثقة بالنفس وروح النقد أى الحكم الصحيح على الأشياء .

وأخيراً فإن العمل بطريقة الجماعات يهيء الفرصة للتربية الذاتية auto-éducation واستمرار الصلة مع الواقع وحقائق الأشياء .

وأما من الناحية الأخلاقية فان الحيـــاة فى كنف الجماعة التى تسود الحرية والاستقلال فيها أثناء العمل فتساعد على تنمية الشخصية وتكوين الخلق caractère وتعمل على غرس الكثير من الفضائل فى نفوس التلاميذ مثل احترام الغير والكرامة الإنسانية والطاعة والنظام وضبط النفس والشجاعة فى إبداء الرأى والإحساس بالمسئولية الشخصية .

هذه بعض التقارير والنتائج التى حصل عليها مكتب التربية الدولى .

وقد قمنا بحساب النسبة المئوية للاجابات التى فى صالح الطريقة أو ضدها :

أولا : المعلومات المكتسبة : تقرر ٦٤٪ من الإجابات أن التلاميذ قـــد حصلوا على معلومات أكثر من التى حصلوا عليها بالطرق الأخرى . وأن هـذه المعلومات أكثر خصوبة وأغور عمقاً وأطول بقاء فى أذهان التلاميذ، وقد استوعبوها بطريقة شخصيـة وانها أقرب إلى خبراتهم plus concret لأنها فى معظم الحـالات مشاكل يطلب حلها . وحتى الكسالى وقليلى الذكاء من التلاميذ قد تعلموا الكثير بفضل تعاونهم مع زملائهم الأذكياء .

و ٢٩٪ من الإجابات قررت أن الأطفال يحصلون على المعلومات التى يحصلون عليهـا بأى طريقة أخرى من طرق التعليم غير أن هذه المعلومات تكون أكثر دقة ووضوحا فى أذهانهم وأكثر استقراراً . ونقرأ فى نهـاية الاستفتاء هذه العبـارات « تعترف غالبية الإجابات أن الدراسة بطريقة الجماعات تعطى نتائج حسنة فى ناحيـة اكتساب المعلومات فهى تسهل اكتسابهـا فيعمل الأطفال وتزداد معلوماتهم وهم راضون كما أن أساتذتهم راضون عنهم » .

أما اكتساب المعلومات التى حددتها المناهج فان كثيرين ممن اشتركوا فى الاستفتاء يعترفون بأن التلاميذ يحصلون على معلومات تطابق مناهج الدراسة إذا تناوب العمل الفردى مع العمل بطريق الجماعات . كما يعترفون أن المعلومات المكتسبة كانت أكثر اتساعا دون أن يظهر الإعياء Surmenage على التلاميذ .

وأما من ناحيـــة ثبات المعلومات فان ٩٨ إجابة من ١٨٧ أى ٥٣ ٪ يقول أصحابها ان المعلومات أكثر ثبوتاً Solides ، ٤٣ إجابة أى ١٩ ٪ يقول أصحابهـا أنها تعادل غيرها فى الثبوت ، ٢٢ حالة أى ١٢ ٪ يرى أصحابها انها تعـادل غيرها فى بعض الفروع فقط ، وفى ١٩ حالة أى ١٠ ٪ يرى أصحابها انهـا أقل ثباتاً من غيرها وفى ٥ حالات أى ٦ ٪ لم يجب أصحابها على الاستفتاء .

ويبدو ان الـكل متفق على ان المعلومات أكثر استقراراً (ثبوتا) إذا تبادل العمل الفردى والعمل بطريق الجماعات لأن الطرق الفردية أكثر صلاحيـة لبعض المواد عن الطرق الجماعية . والعمل بطريق الجماعات يضمن بالتأكيد ثبات المعلومات لأن التلاميذ يتخذون الوثائق documents أساسا لدراستهم ويناقش بعضهم بعضا ويناقشون المدرس ويتحققون من المعلومات ويتبادلون النقد والتصحيح .

أما تعرضهم للأخطاء فالاجابة لم تكن واضحة على هذا السؤال ولـكنا نعتقد أن تيقظ المدرس ورقابته المستمرة كـفيلان بالعمل على تجنب ما قد يحدث من أخطـاء كما يمـكنه أن يلجأ إلى العمل الفردى أحياناً إذا تكرر ارتكاب بعض الأخطاء .

وأما أن الطريقة تشجع الاستقلال فإن ١٥٩ اجابة أجابت بالإثبات، ١٨ بالنفى أو ترددوا فى الإجابة أو امتنعوا عن إعطاء رأيهم ، والأكثرية مجمعـة على أن العمل بطريق الجماعات له قيمة كبيرة فى تشجيع الاستقلال indépendance يساعد على تلك المناقشة التى يتعلم منها الطفل معرفة نفسه ويدرك قيمته الحقيقية ويخدم اســـتقلال الآخرين كما يخدمون استقلاله .

وأما أن الطريقة تشجع روح الاقدام والمبادأة فالجميع متفقون على ذلك . وأما التفـكير المنطقى فإنه ١٨٢ من ١٨٧ أجابوا بنعم ولـكن أبدى كثيرون خوفهم من التلاميذ ذوى الشخصيات السلبية passifs أو المتباطئين lents عن أنهم يكتفون بالانتفـــاع من أعمال زملائهم الـكسالى paresseux يعتمدون فى تفـكيرهم على الموهوبين الذين يفتحون لهم الطريق .

وأما الروح التجريبية فان الجميع يقررون أن الطريقة تعمل على إثارتهـا غير أنهم يقولون أنها تتوقف على نوع العمل وفرع الدراسة وعلى المشاكل التى تواجه التلاميذ

فعند صغار التلاميذ تنمو الرغبة فى التجريب أما عند الكبار فى المدارس الثانوية يتوقف روح التجريب على الميول الفردية .

وأما الموضوعية فى التفكير . فإن العمل بطريق الجماعات كمكل الخبرات مع دنيا الحقائق يحترم الموضوعية لأن الأطفال يتعلمون احترام آراء الغير ويحققونها قبل أن يعارضوها . وفى بعض الإجابات يشترط البعض أن يدير المدرس النقاش بين التلاميذ .

نتائج الطريقة فى ميدان التربية الاخلاقية

أما التربية الاخلاقية والاجتماعية فان النتائج التى حصل عليها القائمون بالتجربة كانت مرضية إلى حد كبير . ومن الواضح أن تقرير النتائج تختلف باختلاف وجهة النظر النفعية utilitaire أو العاطفية أو الكانتية Kantien - وهنا يجدر بنا أن نحدد أن أدب الأخلاق عند الطفل كما تفهمه التربية الحديثة يتضمن تنمية الفرد من الناحية الجسمانية والعقلية والوجدانية والارادية ،كما يتضمن حب الجماعة التى ينتمى اليها الفرد سواء أكانت الأسرة أم المهنة أم الوطن أم الانسانية . والتربية الاخلاقية فى هذه الحالة عبارة عن ازدهار شخصية الفرد مع احتفاظه فى الاندماج فى الجماعة . وإذا كان علماء الأخلاق قد اختلفوا فى تقدير موقف الفرد الاستقلالى من الجماعة فان معظمهم متفقون على اعتبار العنصر الأساسى فى أدب الأخلاق هو حب الفرد لغيره ومن يعيشون حوله وحبه للجماعات التى هو جزء منها . وإذا كانت المثل الاخلاقية لا تصل إلى أعماق الطفل لأنه غير قادر على تفهمها فان الدوافع الاخلاقية والقوى التى تدفع لعمل الخير ليست سوى «الفهم الاجتماعى» Intelligence sociale ويعنى به Dewey القدرة على ادراك وفهم التضامن بين الأفراد - وكذلك «القدرة الاجتماعية» "pouvoir social" وهى ضبط النفس والتحكم فى النزعات . وإذا كان عمل الطفل فى جماعة له أثر طيب وفعال فى تنمية قواه العقلية فان الفائدة التى تعود عليه فى الناحية الاخلاقية لأعظم بكثير ،فالطفل تزداد حساسيته نحو أعمال انداده وأترابه وإذا أشبع الطفل ميله نحو الحياة الاجتماعية شعر بالسرور وبالقوة وبالطمأنينة وبنوع من الاكتمال فى شخصيته .

إن الحياة والعمل المدرسى عن طريق الجماعات أتاحا لمن أسهموا فى استفتاء مكتب التربية الدولى أن يلفتوا نظرنا إلى أن الأطفال لا يتحدثون عن الخير فقط وإنما يمارسونه عمليا ، والطفل فى كنف الجماعة يخضع لنوع من الأدب الاخلاقى فيكتسب صفات اجتماعية ذات قيمة عليا ذلك لأن المهم فى تربية الأخلاق هو أن

يستطيع الفرد أن يعمل فى أمانة وأن يقوم بالتزاماته فى كل فرصة وكل مناسبة لا أن يذكر الطفل قائمة الالتزامات الاخلاقية الفردية والاجتماعية وأن يردد المبادىء التى تقوم عليها ولا يفهم منها الكثير .

أما مشكلة النظام هل يتأثر بالطريقة أم لا ؟ فقد قررت ١٤٧ إجابة أن النظام كان مرعيا وفى ٤٦ كان النظام متراخيا . ذلك لأن الطفل وهو يعمل يرعى النظام دون ضغط خارجى ونعنى بالنظام هنا ليس مجرد الصمت والسكون اللذين يفرضهما المدرس بسلطته وإنما نعنى ديناميكية الفصل الذى أحسن تنظيمه بشكل يتيح العمل الحر لكل فرد . والطفل سواء أكان عضوا فى الجماعة أم رئيسا لها يدرك ضرورة النظام كما يدرك أن التناسق فى الأعمال من أجل الوصول إلى هدف واحد ضرورى لأجل تحقيق عمل يكتب له البقاء وهذا يتعلمه الطفل عن طريق الخبرة الحية Expérience vécue .
أما الشعور بالمسئولية التى تفهم على أنها عملية تصبح الذات فيها ملزمة بالقيام بالعمل فان لها مظهرين يتولدان فى كنف الجماعة أولها مسئولية الفرد نحو نفسه وثانيهما مسئوليته نحو الجماعة . فالطفل يشعر بأنه مسئول وملزم بأداء عمل اختاره بنفسه من أجل تحقيق هدف مشترك فيصبح مسئولا أمام نفسه وأمام الجماعة التى هو عضو فيها.
وقد قرر ٦٠٪ ممن اشتركوا فى الاستفتاء أن العمل بطريق الجماعات ينمى الشعور بالمسئولية ، ٢٩٪ ترددوا فى الاجابة ، ١١٪ أجابوا بالنفى .

التعـــــــــــــاون

من المقرر أن التربيـــة الحديثة تهدف إلى جعل « الروح الكشفيـــة » esprit du Scoutisme تنفذ إلى التربية الاخلاقية فى المدرسة ، فجماعة الكشافة يجد فيها الطفل وسيلة لاشباع غرائزه الاجتماعية فى الحدود التى تلائمه والتعاون هو التضامن الذى يقرب بين الأفراد والذى يجعل الفرد متضامنا مع غيره من بقية أفراد المجتمع الذى يعيش فيه،فهم فى تبادل مستمر من حيث اسداء الخدمة وتبادل المصلحة والمنفعة . والتضامن ليس فكرة الاخاء القديمة ولكنه التبعيـة المتبادلة بين الأفراد وقد أجمعت الاجابات تقريبا «١٨٥ إجابة» على أن العمل بطريق الجماعات ينمى بالذات روح التعاون بين الأطفال، فهم يتكاتفون لأجل تحقيق العمل . ويظهر التعاون بوضوح فى تنظيم وتنفيذ العمل المدرسى وبهذا يكون للجماعة قيمـــة تربوية ذاتية auto-éducation .

التنـــافس . Emulation

التضامن وهو لون من ألوان الالزام الطبيعى بين الأفراد يعمل على القضاء على التنافس وحب الذات التى تحتل مكانا كبيرا فى عقلية الطفل والتى بالغت طرق التربية القديمة فى إنمائها قد ضعفت حدتها منذ إدخال العمل بطريقة الجماعات فى المدرسة . ومما لاجدال فيه أن نوعا من المناقشة لا بد من أن يلعب دورا فى الحياة المدرسية وفى النشاط المدرسى وحتى فى الألعاب . ولكن التربية الحديثة ترى أن هذا الشعور ربما كانت له آثار أخلاقية غير مرضية لأنه يثير روح البغض والحقد كما يثير المبالغة فى الثقة بالنفس ،فالتنافس بهذا المعنى لامجال له فى العمل بطريقة الجماعات لأن الرغبة فى احراز النجاح على الرغم من كونها قوية ليست رغبة شخصية . والتنافس الذى عملت طرق التربية القديمة على تنميته يجعل كل هم الطفل أن ينال النجاح وأن يحتفظ به لنفسه بدافع الغيرة مما جعل المثل التى تقام على التنافس لاترك مجالا للتعاون وتهيئ الفرصة لأحلال السيطرة مع تبادل العون . أما العمل بطريقة الجماعات ففيه يشعر الأطفال بالسرور لكونهم أعضاء فى جماعات ويقوم كل بعمله متساندا مع غيره ومساهما فى تحقيق الهدف الذى اختاره ورغب فيه وذلك بتقديم العون والمساعدة العقلية والجسمانية ،غير أنه لابدمن الاشارة إلى أن هناك أطفال لايستطيعون التعاون مع غيرهم حتى فى الألعاب ويكون نشاطهم غير منتظم فهم غير قابلين للتكيف مع أى نظام وهؤلاء الأطفال لحسن الحظ أقلية وهم فى الغالب حالات مرضية .

وأخيراً فالعمل بطريقة الجماعات يقى الأطفال من الزهو لأن كلا منهم يدرك بسهولة مدى مواهبه الخاصة ومواطن ضعفه ، ويدرك مقدراته الحقيقيـــة التى يضعها فى خدمة الجماعة .

« الأنانيـــة . أو الأثرة »

يتيح العمل بطريقة الجماعات الفرصة للأطفال للوقوف على الحدود الطبيعية للحرية التى تعطى لهم والتى تنبعث من الحياة الحقيقية . فتعاون الأطفال والحياة ضمن جماعة يعملان على تقويض الميل نحو حب النفس والأنانية لأن الجهود المشترك يتجه نحو تحقيق العمل الجماعى . وهكذا تتحول المدرسة من مكان يتربى فيه الطموح الشخصى بعد إلى بذل الذات والتضحية ، فالأطفال يتعلمون أن التقدم الجماعى من ضروراته الكفاح ضد الانانية .

مزايا الطريقة ومساوئها بالنسبة للمدرس

يبدو أن مزايا الطريقة كلها فى جانب تربية الأطفال ولكنها ليست ذات مزايا كبيرة للمدرس ولكن الحقيقة أن للطريقة مزايا كثيرة منها :

أولا : تتيح للمدرس الفرصة لمعرفة الأطفال وتفهمهم وملاحظتهم أثناء تأديتهم لعملهم فى حرية وبطريقة تلقائية ، فيستطيع أن يتتبع تكوين شخصية كل منهم ولن يفرق بين الانماط السيكولوجية المختلفة وطريقة كل طفل فى العمل كما يفرق بين الطباع والأمزجة ودرجة الاجتهاد والمثابرة والميول والاستعدادات . . . الخ وبالاختصار يستطيع المدرس أن يكون دائم الاتصال مع تلاميذه وأن يتعاون معهم مما يساعده على توجيههم دراسيا ومهنيا .

ثانياً — لم يصبح المدرس « حارس قطيع » ولكنه القائد والمرشد الذى يقدم المعونة لكل جماعة .

وأما مساوىء الطريقة فتتلخص فى أن العمل بها يتطلب منه جهداً ووقتاً طويلا فينبغى أن يكون على استعداد دائم لمواجهة كل الاحتمالات وأن يكون واسع الاطلاع كثير المعلومات يستشير زملاءه من المدرسين على الدوام . كما ينبغى أن يعرف تلاميذه معرفة جيدة وأن يكون ذا حساسية خاصة للحياة الجماعية sens de la Communauté - وتتطلب الجماعة وهى تعمل منه اهتماما كبيرا ورقابة مستمرة فعليه أن يعطى لكل مجموعة بل ولكل فرد الايضاحات اللازمة . وهكذا تتطلب منه الطريقة بذل المجهود وتواجهه بكثير من المشكلات التى يتحتم عليه إيجاد حلول لها ، ولكن النتائج والفائدة التى تعود على الأطفال تعوض وتبرر هذا العمل الإضافى وتجعل فيه لذة ومتعة .

محاولة تطبيق الطريقة فى المدرسة النموذجية

لقد أتيح لنا أن نشرف على المعسكر الدراسى لمدرسة الأورمان النموذجية سنة ١٩٤٨ الذى عرف بمعسكر « سنورس » والفكرة التى قام عليها المعسكر هى دراسة جزء من مديرية الفيوم حول مركز سنورس . وهذه الدراسة لون من ألوان دراسة البيئة التى يعيش فيها غالبية الأطفال المصريين . ويقوم التلاميذ بالدراسة عن طريق

المشاهدة والإتصال المباشر. والزيارات وجمع المعلومات وتدوينها ... الخ.

وقد أمضينا حوالى عشرة أيام فى المعسكر مع تلاميذ السنة الأولى الثانوية وأعمارهم تتراوح بين ١١ ، ١٤ سنة وكان عددهم حوالى ٦٠ يكونون فصلين كاملين. وقد قسم كل فصل إلى مجموعات عدد كل منها ٦ — ٧ وعهد إلى كل مجموعة تحت إشراف أستاذ بدراسة منطقة من المناطق التى تقع حول إحدى القرى المجاورة. وكان على المجموعة لكى تقوم بالعمل على الوجه الأكمل أن تبدأ بزيارة تمهيدية للجهة المطلوب دراستها. وكان كل فرد يقوم بجمع مايستطيع جمعه من المعلومات والوثائق فى ساعات النهار الأولى، ثم تجتمع المجموعة بعد الظهر وتناقش أفرادها فيما مر عليهم تمهيداً لكتابة التقريرات اليومية. وقد خصص اليوم الأخير لكتابة «التقرير العام» لكل مجموعة.

أما تكوين الجماعات فقد راعينا فيه بقدر الامكان استعدادات الأطفال وميولهم ومستواهم العقلى وذلك للأسباب الآتية :

أولا : لما كان التلاميذ لم يعتادوا هذا اللون من العمل فلم يكن فى استطاعتهم أن يكونوا جماعات منظمة إذا تركت لهم الحرية ليكونوها.

ثانيا : من المقرر أن العمل يسير سيراً حسناً إذا كان تقسيم الجماعات تبعا لتقارب الطباع والأمزجة مما يجنب سوء التفاهم الذى قد يهدد الانسجام الداخلى بين أفراد الجماعة.

ثالثاً : كان رئيس الجماعة يعينه أساتذة الفصل تبعاً لاستعداداته وصفاته الشخصية، وكان زملاؤه يرضون دائماً عن هذا الاختيار.

وكان بين يدى كل تلميذ كراسة للتعليمات وشرح مبدىء لطريقة السير فى الدراسة وإرشادات يقصد بها توجيه الدراسة ولفت نظر الأطفال إلى الحقائق التى يراد اكتشافها وتوجيه المشاهدة واستثارة المقارنات المفيدة... الخ كما طلب إليهم أن يستخدموا وسائل التعبير المختلفة تبعا لإمكانيات كل فرد لتوضيح المشاهدات المجردة.

وقد استمرت الدراسة طوال تسعة أيام من الصباح إلى المساء. وقبل العودة بيوم قدمت كل مجموعة عملها فى اجتماع عام وكان يقرأه رئيسها، وقد حضر الاجتماع التلاميذ والمدرسون وكان من حق كل تلميذ أن يتدخل ليطلب تفسيراً أو يصحح فكرة

أو يقص مشاهدة شخصية محددة بالنسبة لنقطة أثيرت . وقد كانت هذه « الجمعية العمومية » ميدانا لممارسة النقد تحت إشراف المدرس « رئيس الجماعة » الذى كان لايتدخل إلا عند الاقتضاء والضرورة القصوى . وقد قامت الجمعية العمومية بعدة تصحيحات وإيضاحات وتنسيقات بين الدراسات التى تمت — وكتب العمل المشترك لكل مجموعة فى « كراسة المجموعة » على صورة تقرير أخذ شكلا ثابتا للنتائج التى حصل عليها . وكانت التقارير مصحوبة غالبا بالصور والرسومات والعينات لكل الأشياء التى شاهدها التلاميذ كأنواع الحشائش والنباتات والثمار والزهور والحشرات وغيرها. وقد عدنا من المعسكر الدراسى محملين بمحصول دراسى لثمانية من القرى يمثل كل منها ما وصلت اليه المجموعة من حقائق ومعلومات .

ولقد قرر المدرسون المرافقون للتلاميذ أن هؤلاء قد حصلوا فى أسبوع واحد على متاع من المعلومات فى شتى الموضوعات كانوا يمضون فيه شهرا كاملا للحصول عليه بالطرق التعليمية الأخرى . ولقد كان تنظيم العمل المدرسى بطريقة الجماعات خصبا ومثمراً بالنسبة للنتائج التى حصلنا عليها . غير أن هذه التجربة أتاحت لنا أن نقدم بعض التحفظات على استخدام الطريقة .

لقد كان الفرق واضحا بين المعلومات فى مواد الدراسة المختلفة ،فهناك مواد أو فروع للدراسة كانت أكثر صلاحية من غيرها فى تطبيق الطريقة ،ونحن نستطيع أن نقول بأن العمل بطريقة الجماعات يصلح بالأخص للثقافة العملية والثقافة الفنية والجماعية التى تؤدى إلى النشاط الإبداعى، وهى تلائم العمل المدرسى فى فروع الدراسة المحسوسة لأنها تسهل إلى حد كبير عملية تمثيل المعلومات . ولكنها تبدو أقل ملاءمة لفروع الدراسة المجردة غير المحسوسة . فى دراسة الرياضة واللغات الأجنبية مثلا يعطى العمل الفردى نتائج قد تفوق نتائج العمل الجماعى . أما اللغة القومية فقد قرر المدرسون أنهم شاهدوا تقدما ملحوظا فى اتساع معلومات التلاميذ وفى المفردات وطرق التعبير وخاصة فى التعبير الحر التلقائى .

وأخيراً فقد كان لكل مادة نصيبها من النتائج التى حصل عليها التلاميذ وكان نصيب الأسد للعلوم الطبيعية وأتى بعدها المواد الاجتماعية ثم اللغة العربية .

تطـــور التعليم الابتـــدائى فى مصر

الدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية المعلمين

تأثر التعليم الالزامى المصرى تأثراً كبيراً بالعوامل الثقافية التى مرت بها مصر فى تاريخها الحديث . وإن تاريخ التعليم الابتدائى ليعكس بوضوح هذه المؤثرات الثقافية ويمكن أن نميز المراحل الآتية فى هذا التطور .

فترة الجهـــود الفردية إلى ١٨٨٩ :

يرجع إنشاء إدارة حكومية خاصة بالتعليم فى مصر إلى سنة ١٨٣٧ حين أنشىء ديوان المدارس . ولم تكن غاية الدولة فى ذلك العصر نشر التعليم بين أفراد الشعب ، بل كانت غايتها تعليم طبقة من الخاصة ترتكز عليهم حركة إدخال المدنية الحديثة إلى البلاد . ولذا عنى الديوان بالتعليم الخاص أو العالى أولا ونال التعليم الثانوى والابتدائى من العناية بالقدر الذى كان يكفى لتزويد المدارس العالية بالطلاب أو دواوين الحكومة بالموظفين الذين يقرأون ويكتبون .

أما التعليم الشعبى فلم يلق عناية ما من الدولة بل ترك للمجهودات الخاصة كما كان قبل العصر الحديث ، فكان يتم فى الكتاتيب التى يفتحها فى المدن والقرى بعض الفقهاء كوسيلة لكسب العيش ، ويلتحق بها الأطفال ليحفظوا القرآن . وقد كان بعضها ملحقاً بالمساجد والأضرحة وبعضها الآخر فى مداخل بيوت الفقهاء .

ولقد حددت الثقافة الاسلامية كما خرجت من عصر الاتراك والمماليك المستطيل منهج الدراسة فى هذا التعليم الشعبى . فغلبت عليه الصفة الدينية إذ كان يقوم على القرآن لاغير . أما تعليم القراءة والكتابة فلم يكن يعنى به لذاته بل كوسيلة لحفظ القرآن ويتم فى سياق عملية الحفظ ويهمل حيث يمكن حفظ القرآن بغير تعليم للقراءة والكتابة .

أما الحساب فلم يكن يعلم مطلقاً . ومن هذا يظهر تأثر هذا التعليم فى هذه المرحلة الأولى بثقافة العصور الوسطى الاسلامية . ولما كان النص مهما فى القرآن فقد قام

هذا التعليم على الحفظ والاستظهار والتمسك بالحرف ، واعتبر التحريف جريمة لأنه يمس كتاب الله فاشتدت العقوبات عليه وكانت عقوبات بدنية قاسية . وقد كان هذا المنهج الدينى من التأصل فى أهل البــلاد حتى أنه نقل نقلا فى المدارس الابتدائية الخاصة التى أنشأها محمد على فلم يخرج منهجها عن القرآن والدين والفرائض والكتابة والقراءة مع مبادىء النحو والصرف . وقد بلغ من تأصل هذا المنهج فى العقلية المصرية حينئذ أن كان الناس يقبلون على هذه الكتاتيب المتأخرة باختيارهم على حين يفرون فراراً من المدارس الحديثة التى أنشأتها الدولة ، ومهما قيل من أن ارتباط المدارس الحديثة بالجندية كان سبباً فى عزوف عامة الشعب عنها فإن قرب منهج الكتاتيب الدينى من نفوسهم كان سبباً فى إقبالهم على هذه الكتاتيب . وهكذا وجد ازدواج التعليم الابتدائى فمدارس أولية قديمة لا تؤدى إلى أى تعليم أعلى ، ومدارس ابتدائية حديثة تفتح المجال أمام خريجيها إلى المدارس الثانوية والعالية .

وبقى الحال فى هذا التعليم الشعبى على هذا المنوال طوال المدة من ١٨٣٧ إلى سنة ١٨٨٩ — أى بقى دينياً ومتروكا للجهود الفردية دون تدخل من الدولة . ولم تبد الدولة عناية بهذا التعليم طول هذه المدة إلا فى مناسبتين ، الأولى سنة ١٨٦٨ حين أصدر مجلس النواب قراراً بوجوب إلمام أعضاء المجلس بالقراءة والكتابة فى بحر ١٨ سنة ووجوب إلمام الناخبين بها بعد ٣٠ سنة ، وما تبع ذلك من صدور أمر عال فى سنة ١٨٦٩ يجعل كل الكتاتيب فى القطر خاضعة لتفتيش نظارة المعــارف ولم يعمل بهذا الأمر نظراً لعدم وجود المفتشين اللازمين لهذا الاشراف خصوصاً بعد وفاة دوربك فى سنة ١٨٨٠ .

والمناسبة الثانية كانت فى سنة ١٨٨٠ حين اشتد الشعور الوطنى نتيجة للتدخل الأجنبى فى شئون البلاد مما حدا بناظر المعارف حينئذ إلى اقتراح قيام الدولة بفتح المدارس الابتدائية الشعبية فى جميع أنحاء القطر قراه ومدنه ، ثم أتى الاحتــلال البريطانى فى سنة ١٨٨٢ فقضى على المشروع .

فترة الاحتلال من ١٨٨٩ إلى ١٩١٠ :

بدأت حكومة الاحتلال بعد سبع سنوات من قيامها فى سنة ١٨٨٢ تشعر بأن من واجباتها الاشراف على التعليم الشعبى فأصدر مجلس النظار قراراً فى سنة ١٨٨٩

بأن تحال على نظارة المعارف جميع الكتاتيب التى كانت تابعة لديوان الأوقاف وكان عددها ٦٥ كتاباً . وكان هذا أول حلقات هيمنة الدولة على تعليم عامة الشعب وأول شعورها بهذه المسئولية .

وفى سنة ١٨٩٧ قررت الحكومة منح إعانة للكتاتيب التى يرضى أصحابها أن تخضع لتفتيش نظارة المعارف وتتبع إرشاد المفتشين . وكانت إعانة بسيطة تتراوح بين ١٠ و ١٥ قرشا عن كل تلميذ وبين ٢٠ و٣٠ قرشا عن كل تلميذة، وتقسم الإعانة بين الفقيه والعريف بحيث يأخذ الفقيه ضعف العريف .

ويظهر أن الادارة الانجليزية لم تكن جادة فى نشر التعليم بين طبقات الشعب فحصرت نشاطها التعليمى فى أضيق الحـــدود ، فبعد أربع عشرة سنة من تظاهرها بالاضطلاع بمسئوليـة نشر التعليم الأولى بين أفراد الشعب أى سنة ١٩٠٣ لم يكن تابعا لنظارة المعارف من الكتاتيب إلا ٩٣ كتابا (أى بزيادة كتابين اثنين عن كل سنة على ما استولت عليه من ديوان الأوقاف فى سنة ١٨٨٩) بها ٥١٦٦ تلميذاً . وكان عدد الكتاتيب التى استحقت الإعانة ١٥١٢ كتابا بلغت جملة إعانة النظارة لها ٦٧٥٢ جنيها أى بمعدل أقل من خمسة جنيهات لكل كتاب . وبعد سبع سنوات أخرى أى فى سنة ١٩١٠ بلغت كتاتيب النظارة ١٤٤ كتابا وبلغ عـــدد الكتاتيب الأهلية المعانة ٣٦٤٤ كتابا .

ثم إن الكتاتيب الثلاثة والتسعين التى كانت تابعة للوزارة فى سنة ١٩٠٣ لم تكن حسنة التوزيع بل كان ٧٥ منها بالقاهرة و ٨ بالوجه البحرى و ١٠ بالوجه القبلى . وكان معظمها فى أماكن آيلة للسقوط غير صحية . ومعظمها بلا حوش ولا مرحاض . وكان منها ٦٥ كتاباً يحتوى كل منها على حجرة واحدة فقط .

وعرقلت الإدارة الانجليزية التعليم الشعبى بطريقة أخرى فقد كان التعليم بتلك الكتاتيب الخربة بمصروفات تتراوح بين قرشين وخمسة عشر قرشا، وقد كان ٨١٪ من تلاميذ كتاتيب النظارة يدفعون المصروفات و ١٩ ٪ مجاناً وكان هؤلاء من أقارب الفقهاء والعرفاء لا غير .

واستبقت النظارة نفس المنهج الدينى الضيق الذى انحدر إلى هـذه الكتاتيب

من عصور التأخر الاسلامى، فقد كان هذا المنهج حتى سنة ١٩١٠ لا يخرج عن القرآن الكريم والدين وخصص لها ١٣ حصة فى الأسبوع ، والمطالعة والامـــلاء والخط وخصص لهـا ١٥ حصة فى الاسبوع ، ومبادىء الحساب وخصص لها ٥ حصص فى الأسبوع . وهذا من سياسة الاحتلال .

وقد جاء فى تقرير النظارة عن هـذه الكتاتيب أن التعليم فيها أدى إلى انتشار البطالة والتسول لأن التلاميذ يبقون فيها إلى سن متقدمة تخلصا من الجندية ثم يتركونها وهم عاجزون بحكم سنهم عن تعـلم شىء من الزراعة أو الصناعة على حين أن التعليم الدينى الذى تعلموه فى المدرسة لا ينفعهم فى كسب قوتهم فينصرفون إلى التسول والإجرام . وتفادياً من هذه النتيجة فكرت النظارة فى الحاق بعض التلاميـــذ على سبيل التجربة بالورش الأميرية يقضون فيها نصف النهار ليتعلموا الصناعة ولـكنها لسبب ما لم تستمر فى هذه التجربة مع أن تقارير ناظر الترسانة وناظر المطبعة الأميرية وناظر الورش الحربية كانت كلها مشجعة على المضى فيها .

وأخيراً لم تعن النظارة بإعداد المعلم الذى يرجى على يديه صلاح هـذا التعليم فلم تفتح أول مدرسة للمعلمين إلا فى سنة ١٩٠٤ وكانت مدة الدراسة فيها سنة واحدة ، مما يدل على عدم جدية المشروع .

ومن هذا يتضح أن الدولة وإن كانت قد بدأت تقوم ببعض مسئولياتها فى نشر التعليم الشعبى ، إلا أنها لأسباب تتعلق بطبيعة الاستعمار الذى كانت ترزح تحته لم تـكن جادة فى المحاولة ومن ثم لم تأت بخير كثير .

فـــترة الإدارات المحلية من ١٩١٠ إلى ١٩٢٤ :

صدر قانون مجالس المديريات فى ١٩٠٩ وكان لها حق فرض ضريبة خاصة بالتعليم فأخذت المجالس فى فتح الكتاتيب على نفقتها فانتشرت الكتاتيب فى القرى والمراكز .

وكأن نظارة المعارف أرادت تحت الإدارة الإنجليزية أن تحد من نشاط المجالس فى إنشاء المدارس فكلفت كل مجلس مديرية إعانة المدارس الأهلية الواقعة فى دائرته واقتصرت الوزارة على التفتيش العلمى . وقامت مجالس المديريات أيضا بإنشاء

عدد من مدارس المعلمين والمعلمات تحسينا لنوع المعلم الذى كان يقوم بتعليم أبناء الشعب فى الكتاتيب .

وفى أثناء الحرب العالمية الأولى أرادت السلطة الانجليزية أن تضمن عدم انتقاض الشعب المصرى عليها فى وقت كانت أشد ما تكون حاجة إلى تعاونه ، وكانت تعلم ضيق الشعب بسياستها التعليمية ، فهمت بعمل بعض الإصلاحات فى التعليم الأولى الشعبى . فمن ذلك تحويل الكتاتيب إلى مدارس أولية ذات أربع فرق فى سنة ١٩١٦ مع الاحتفاظ بالمصروفات وإنشاء المدارس الأولية فى نفس السنة . ومنه تشكيل لجنة فى سنة ١٩١٧ لإصلاح التعليم الأولى وتعميمه . وقد قدمت اللجنة تقريراً قيما رسمت فيه خطة شافية لتعميم التعليم الأولى فى فترة معقولة . ومع أن اللجنة قد ألقت معظم العبء على مجالس المديريات ، فان الوزارة طوت المشروع بحجج مالية والغالب أنها لم تكن صادقة النية وأن إعلان المشروع كان لأغراض استعمارية .

وهكذا تنتهى هذه الفترة أيضاً دون أن تضطلع الدولة بمسئوليتها فى تعميم التعليم الأولى ، ولكن جهود الإدارات المحلية قد عوض الأمة بعض الشىء عن تقاعس الحكومة . فلم تأت سنة ١٩٢٤ إلا وكانت مجالس المديريات قد أنشأت ٧٦٥ مدرسة أولية كان يتعلم بها ٨٠١٧٢ تلميذ وتلميذة وهو رقم لم تبلغه انشاءات الوزارة إلى ذلك التاريخ . وكذلك أنشأت مصلحة السكك الحديدية ٧٨ مدرسة لأبناء عمالها . كما أنشأت مصلحة خفر السواحل ثمانى مدارس .

وفى هذه الفترة بدأ منهج المدارس الأولية يخرج قليلا ولأول مرة عن النمط الدينى التقليدى الذى غلب عليه عدة قرون . وذلك أن العلوم الحديثة بدأت تجد طريقها اليه فزيد علم الصحة فى سنة ١٩١٣ . كما زيدت دروس الاشياء والرسم والجغرافية فى سنة ١٩١٦ . ومع ذلك لم يخصص لهذه العلوم الحديثة إلا قدر يسير من الوقت لم يزد على حصة واحدة فى الاسبوع لكل منهما . ونص المنهج على أنه حيث لا يوجد معلمون يستطيعون تدريس الرسم والجغرافيا تخصص الحصتان المخصصتان لها للخط . ومعنى هذا أن ذلك التجديد فى المنهج لم يكن له نتيجة عملية كبيرة .

فترة الحركة القومية والاستقلال من ١٩٢٤ إلى ١٩٤٤ :

لما صدر دستور سنة ١٩٢٣ نصت المادة التاسعة عشرة منه على أن التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى للجميع . وهذا أول نص فى تاريخ التعليم المصرى على أن للتعليم الأولى إلزامى تعد الدولة نفسها مسئولة عنه . وقد كان هذا الاتجاه نتيجة ليقظة الشعور القومى التى ترتبت على النضال ضد المستعمر كما كان نتيجة لإيجاد النظام الديمقراطى الذى لا يقوم إلا على رأى عام متنور ولا تنور إلا بالتعليم .

ومنذ سنة ١٩٢٤ توالت مشروعات تعميم التعليم الأولى وتوالى انشاء المدارس والمكاتب العامة بأسماء مختلفة . كما زيدت سنوات هذا التعليم إلى ست سنوات ثم انقصت إلى خمس (١٩٣٠) وأتبع فيه نظام نصف اليوم طلباً للاسراع فى نشره ثم عاد إلى نظام اليوم الكامل (١٩٣٥) . وتوسعت الوزارة فى انشاء مدارس المعلمين والمعلمات لتجد حاجة هذا التوسع منهم ومنهن ثم أنقص عدد هذه المدارس ثم زيد . وفرضت الإلزام فى جهات وتساهلت فى جهات أخرى لا تتسع مدارسها للتمسك به .

والمهم هو أن اهتمام الحكومة بنشر التعليم الالزامى وتعميمه وإخلاصها فى ذلك أصبح حقيقة واقعة فى هذه الفترة من تاريخنا وإن كانت لم تستطع تحقيق هذه الغاية بعد لأسباب منها ما يتعلق بعدم القدرة المالية ومنها ما يتعلق باطراد زيادة عدد السكان ومنها ما يتعلق بقوى الاقطاع التى كانت تعمل طول الوقت جادة فى منع انتشار التعليم ، ومنها ما يتعلق باستمرار أثر سياسة عهد الاحتلال .

وفى هذه الفترة تحددت فلسفة التعليم الالزامى على أساس ديموقراطى ، فلم يعد غرضه مجرد محو الامية ، بل تثقيف أبناء الشعب تثقيفاً عاما يرفع من مستوى حياتهم وحياة الأمة ، وبرزت فيه فكرة التربية الوطنية .

وانعكس هذا كله فى مناهج التعليم الالزامى ، فأضيفت إلى المنهج المواد ذات

الطبيعة الوطنية والقومية كالاخلاق والتربية الوطنية والتاريخ ومبادىء العلوم والتربية البدنية .

وفى سنة ١٩٤١ اتجهت الوزارة إلى توحيد منهجى التعليمين الأولى والابتدائى كخطوة فى سبيل توحيد التعليمين فى المستقبل تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، كما رأت أن تتحمل مسئولية إدارة التعليم الالزامى والانفاق عليه كاملة دون مجالس المديريات وغيرها من السلطات الاقليمية .

واتجهت الوزارة بالتعليم الإلزامى فى هذه الفترة وجهة عملية تقوم على ترغيب النشء فى العمل فى البيئة التى نشأ فيها ، وأنشأت لذلك المدارس الأولية الريفية سنة ١٩٤٣ وأدخلت الزراعة والصناعات الزراعية فى منهجها .

ما قبـــل الثورة من ١٩٤٤ إلى ١٩٥٢

هذه الفترة هى استمرار للفترة السابقة لها من حيث تأثر تاريخ التعليم الإلزامى فيها باليقظة القومية والاتجاهات الديموقراطية فى التعليم . فأولا ألغيت المصروفات المدرسية بالتعليم الإبتدائى فزال الأساس الوحيد الذى كان يقوم عليه ازدواج التعليم فى المرحلة الأولى واختصاص عامة الشعب بنوع خاص من التعليم الأولى . وثانيا ازدياد الشعور بالمساواة والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص فى التعليم ، وقد ترتب على هذين الأمرين انتهاء الازدواج فى تعليم المرحلة الأولى وأصبحت المدرسة الابتدائية الإلزامية مدرسة موحدة للجميع ، وتوحد منهجها لجميع المواطنين . وكان هذا على الورق إذ ظل هناك نوعان من المدارس فى الواقع .

عهد الثورة من ٢٣ يوليه ١٩٥٢ .

وضعت سياسة بعد ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ ترمى إلى تحقيق تعميم التعليم الالزامى فى عشر سنوات بافتتاح ٣٠٠ مدرسة كل عام ، وألغى الازدواج عملياً فى مدارس المرحلة الأولى فأصبح هناك نوع واحد من المدارس الإبتدائية لجميع الاطفال .

وزادت الناحية الاجتماعية والشعبية فى المناهج واتجهت الدراسة وجهة عملية ينتظر

أن يكون لها أثر فى الحياة الاجتماعية والسياسية فى البلاد. وخفت وطأة الامتحانات فى التعليم الإلزامى كثيراً عن ذى قبل.

ومع ذلك فان التوسع الكبير الفجائى فى التعليم الالزامى من تحسن المناهج فى هذه الفترة لم يصحبه — ولا ينتظر أن يصحبه فى المستقبل القريب — تحسن فى نوع التعليم نظراً لأن برنامج إعداد المعلمين لم يساير زيادة حجم التعليم وتحسن نوع المنهج. فبرامج مدارس المعلمين العامة ما زال تقليدياً لا يساعد المدرس الناشىء على اتباع طرق التعليم الحديثة ولا على فهم طبيعة العملية التعليمية فى المرحلة الأولى. هذا إلى أن الوزارة قد اضطرت هذا العام وستكون أكثر اضطرارا فى السنوات القادمة إلى تعيين معلمين لم ينالوا أى قسط من الاعداد للمهنة. على أن الوزارة فى الوقت الحاضر جادة فى رفع مستوى معلم المدرسة الابتدائية وهى تعمل فى ذلك بمفردها حينا وبالتعاون مع الهيئة المصرية الامريكية المشتركة لشئون التعليم أحياناً أخرى.

والخلاصة أن الفترة الأخيرة من تاريخ التعليم الإلزامى قد عادت على هذا التعليم ببعض المزايا:

١ — زيادة عناية الدولة بهذا التعليم وإعطائه الأسبقية على غيره من أنواع التعليم وزيادة قسطه من ميزانية الوزارة وهو اتجاه جديد تماما.

٢ — وضع سياسة ثابتة ترمى إلى تعميم هذا التعليم فى مدى عشر سنوات، وليس هذا النوع من التفكير جديداً فقد سبقت محاولات من هذا النوع فى الفترات السابقة ولكن الجديد أن هذه السياسة قد اقترنت بالتنفيذ الذى أدى إلى التوسع الفعلى ابتداء من هذا العام.

٣ — العناية بالنواحى الاجتماعية والشعبية فى المناهج.

٤ — التخفيف من وطأة الامتحانات فأعفيت منها فرق وزال جمودها فى الفرق الأخرى.

٥ — توحيد التعليم فى المرحلة الأولى بصورة فعلية فأصبح يوجد مدرسة أولية إلزامية واحدة لجميع المواطنين.

٦ — فتح باب المدارس الإعدادية والثانوية لجميع تلاميذ المدارس الإلزامية بعد

إلغاء إزدواج التعليم الإبتدائى وكان تلاميذ المـــدارس الالزامية فى المـاضى محرومين من دخول المدارس الثانوية .

٧ — وجهت عناية كبيرة لإعداد المعلمين وتدريب من فى الخدمة منهم .

مستقبل التعليم الإلزامى :

مغزى العرض السابق لتطور التعليم الالزامى أن جهداً كبيراً قد بذل لتحسين هذا التعليم خصوصا فى السنوات الأخيرة وبوجه أخص منذ قيام ثورة يوليه سنة ١٩٥٢ ، على أن مجال التحسين فيه ما زال متسعا . وهذا التحسين يجب أن ينصب على نوع التعليم الابتدائى بعد أن إستقرت سياسة تعميمه . ووسيلة هذا هو عمل تعليم ابتدائى وظيفى يعد الأطفال حقيقة لظروف البلاد التى تنتظرهم . نظراً لانعـــدام الالتفات إلى وجوب ربط هذا التعليم بمشكلات الشعب المصرى ربطا حقيقياً يجعل منه أداة فعالة فى حلها . فالنظام الديموقراطى فشل فى الماضى ونريده أن يستقر وأن ينجح ومستوى المعيشة عنـــدنا منخفض والتوزيع المهنى ليس فى صالح الانتاج ، ومساكننا خصوصا فى الريف ليست مناسبة ، والأسرة المصرية فى خطر من جراء إساءة البعض لبعض الحقوق كالطلاق وتعدد الزوجات . وطريقة استخدامنا لوقت الفراغ طريقة ضارة تؤدى إلى انتشار التكسع والشجار وتعاطى المخدرات ، والاحوال الصحية سيئة خصوصاً فى الريف .

وواجبنا نحو مستقبل التعليم الالزامى أن نبدأ فوراً باعادة النظر فى فلسفته وطرقه وبرامجه حتى يرتبط ارتباطا فعالا بحياة الشعب المصرى ويكون من أدوات حل مافيها من مشكلات ، ومن حسن الحظ أن هذا هو الاتجاه الذى تسير فيه سياسة وزارة التربية والتعليم فى الوقت الحاضر . وبذلك يتمشى التقـــدم فى نوع التعليم مع التوسع فى نشره .

ولا يمكن أن يقوم التعليم الالزامى بهذه الوظيفة إلا إذا أقيم على بعض القواعد التى يمكن استخلاصها من تاريخه الذى سبق عرضه . فمن هـذه القواعد :

١ ـــ أن الأمة المصرية لم تعد تلك الجماعة الجامدة التى لا تتغير طريقة الحياة فيها بل أنها أصبحت تحت ضغط الظروف الداخلية والعلمية جماعة متطورة معرضة للتغير كل يوم .

٢ — أن غاية التعليم الالزامى هو خلق أفراد قادرين على المساهمة فى هذه الحياة الديموقراطية المتطورة ، وعلى الاحتفاظ بخير ما فيها وتحسينها .

٣ — أن التعليم ليس عملية آلية تضيف جزءاً من المعرفة إلى جزء ، بل هو عملية اشتراك فى خبرة عملية ينتج عنها تغير فى كيان الطفل كوحدة فى اتجاهات مرغوب فيها كأثر لتفاعله مع البيئة المحيطة به .

٤ — أن محك التعليم هو السلوك .

٥ — أن وظيفة المدرسة ليس تعليم الطفل الحقائق والمهارات النافعة بل طريقة استخدامها فى حل مشاكل الحياة .

٦ — أن أى تحسين فى طريقة حياة الأمة المصرية يجب أن تضطلع المدرسة الالزامية بتحقيقه .

والذى ينقصنا فى ميدان التعليم الالزامى الآن ليس معرفة هذه القواعد أو استخلاصها من تاريخ حضارتنا وتاريخ تعليمنا ولكن بذل الجهد المقصود والشعور به لنربط بين هذه القواعد وبين تعليمنا بإدارته ومناهجه وطرقه حتى يكون لهذا التعليم وظيفة فى الحياة المصرية وهذا الجهد العملى هو واجبنا نحو مستقبل التعليم الابتدائى .

أهمية إعداد المعلم :

كل ما تقدم له علاقة قوية بإعداد المعلمين لمدارس التعليم الابتدائى . فنهج إعداد هذا النوع من المعلمين سواء أكان إعداد المعلمين قبل الخدمة أو فى أثنائها يجب أن يوضع بحسب التوجيهات السابقة فى التعليم الابتدائى . ولسنا مغالين إذا قلنا أن نقطة البداية فى إصلاح التعليم الابتدائى هى إعداد المعلم الصالح له .

بعض نتائج قياس الذكاء فى مدارس المرحلة الأولى ودلالتها التطبيقية

قام بالبحث

دكتور مصطفى فهمى
أستاذ مساعد
بمعهد التربية للمعلمين
جامعة عين شمس

دكتور صبرى جرجس
مدير
العيادة العصبية النفسية
بالإدارة العامة بالصحة المدرسية

١ — الغرض الذى أجرى من أجله البحث .

لاحظت العيادة العصبية النفسية التابعة للإدارة العامة للصحة المدرسية كثرة عدد الأطفال ذوى المستوى الذهنى المنخفض من بين من يحالون إليها من تلاميذ المرحلة الأولى . وقد رأت إدارة الصحة المدرسية بهذه المناسبة أن تجرى بحثاً إحصائياً عن مدى انتشار هذه الحالات بين تلاميذ هذه المرحلة — ثم رفع ماتصل إليه من نتائج هذا البحث إلى الوزارة .

وفى الوقت نفسه كانت الوزارة معنية بدراسة مشكلة التلاميذ الشواذ بوجه عام فألفت بها لجنة خاصة لبحث هذه المشكلة بما فيها من حالات الشذوذ العقلى . وقد أقرت اللجنة ماتقوم به الإدارة العامة للصحة المدرسية من بحث فى هذا الصدد ، وقدمت لها كل مايمكن من تسهيلات للقيام بهذا البحث .

٢ — المكان الذى أجرى فيه البحث :

أجرى البحث فى مدينة القاهرة ، وفى ثلاثة أحياء مختلفة منها هى : حى الإمام الشافعى وحى الحلمية الجديدة وحى جاردن سيتى ، قصد من اختيارها أن تمثل المستويات الاجتماعية الثقافية الاقتصادية المختلفة . وقد شمل هذا البحث عينة تبلغ ٣٤١٢ تلميذا وتلميذة موزعين على النحو المبين بالجدول رقم (١) .

وقد بدت لنا أثناء البحث فروق كبيرة بين تلاميذ وتلميذات الاحياء الثلاثة شملت المظهر العام للتلاميذ وما يبدو عليهم من نشاط وصحة ويقظة ذهنية وقدرة على التكيف مع موقف الاختبار وفهم التعليمات الخاصة به مما تأيد بعد ذلك بنتائج البحوث الاجتماعية والصحية التى أجريت على بعض المتخلفين من تلاميذ حى الإمام الشافعى ، وهو الحى الذى كانت فيه نسبة المتخلفين عالية إلى درجة تستوقف الانتباه . كما شملت أيضاً المدارس من حيث هى دور صالحة لمهمة التربية والتنشئة فى هذه المرحلة التكوينية من العمر . فبينما كانت مدارس حى جاردن سيتى على سعة مناسبة وتضم الوسائل المنوعة التى يستطيع الأطفال عن طريقها إشباع حاجياتهم المختلفة ، كانت مدارس حى الإمام الشافعى ضيقة مزدحمة تنعدم منها وسائل التنشئة الصحيحة ولا يسمح جوها بقيام العلاقة الصحية النفسية بين المدرس والتلميذ وهى التى تعد من الدعامات الأولى فى عملية التربية وفى تكوين شخصية الطفل .

الجدول رقم « ١ » يبين توزيع التلاميذ والتلميذات على المدارس المختلفة بالأحياء الثلاثة ، مع بيان مدى العمر بين تلاميذ كل مدرسة .

اسم المدرسة		عدد التلاميذ المختبرين			مدى العمر
		بنين	بنات	المجموع	
الإمام الشافعى للبنات	أميرية	٤	٣٨٢	٣٨٦	من ٧ إلى ١٥ سنة
الإمام الشافعى للبنين	»	٢١٨	—	٢١٨	» ٧ » ١٤ »
السيدة عائشة للبنات	»	—	٢٣٧	٢٣٧	» ٧ » ١٣ »
الشيخ عبدالله بعرب اليسار	حرة	٤٥	٥٩	١٠٤	» ٧ » ١٢ »
عرب اليسار	»	٢٢٩	—	٢٢٩	» ٧ » ١٢ »
خليل شاهين	»	٦٩	٢٥	٩٤	» ٧ » ١٣ »
الحلمية القديمة المشتركة	أميرية	٢٤٣	٣٢٤	٥٦٧	من ٧ إلى ١٠ سنوات
مصطفى سرى	»	١٦٣	٢٤٠	٤٠٣	» ٧ » ١٠ »
مصطفى الوكيل	حرة	٢٦١	—	٢٦١	» ٧ » ١٣ »
مصطفى الحديثة	»	—	١٦٧	١٦٧	» ٧ » ٩ »
قصر الدوبارة المشتركة	أميرية	٣٠٠	٣١٧	٦١٧	من ٧ إلى ١٠ سنوات
قصر النيل للبنين	»	١٢٩	—	١٢٩	» ٧ » ١٠ »
المجموع الكلى		١٦٦١	١٧١٥	٣٤١٢	

٣ — مراحل البحث :

أجرى البحث على مرحلتين : المرحلة الأولى منه كانت على نطاق ضيق قصد منها استكشاف امكانيات المدارس فى إجراء مثل هذا البحث والصعوبات التى تقف فى سبيل إجرائه . وعلى ضوء ما تبين لنا من تلك الصعوبات التى كان بعضها متصلا باستجابات التلاميذ للاختبارات المقننة للبيئة المصرية فى هذه المرحلة من العمر وفى مقدمتها « اختبار الذكاء الابتدائى » للأستاذ اسماعيل القبانى الذى يعتمد على القدرة اللغوية — كان علينا فى المرحلة الثانية أن نلجأ إلى مجموعة من الاختبارات العملية الفردية المقننة على بيئات أجنبية (كاختبار الإزاحة لالكسندر واختبار لوحة الأشكال لجودارد) والتى تبين من الخبرة السابقة صلاحيتها للبيئة المصرية ، وذلك لتطبيقها على ذوى الأعمار الصغيرة بصفة خاصة فى حى الإمام الشافعى ، إذ كانت نتائج اختبار الذكاء الابتدائى فى هذه المدارس منخفضة إلى حد يدعو إلى عــــدم الاقتصار على نتائجها فقط فى الحكم على توزيع طبقات الذكاء لتلاميذها على نحو يمثل الواقع (١) .

فبينما بلغت نسبة المتأخرين فى اختبـــــار الذكاء اللفظى فى المرحلة الاستطلاعية ببعض مدارس حى الإمام الشافعى (مدرسة الإمام الشافعى للبنات ومدرسة الشيخ عبد الله بعرب اليسار) ١٨,٦٪ — هبطت هذه النسبة عندما أجرينا الاختبارين العمليين على تلاميذ هذه الفئة إلى ٩,٥٪ . وقد دفعنا هذا إلى تطبيق الاختبارات العملية بصفة عامة ، إلى جانب الاختبار اللفظى « رسم الرجل » لجود إيناف ، على جميع المتخلفين فى الاختبار اللفظى لذوى الأعمار الكبيرة وفى اختبار «رسم الرجل» لذوى الأعمار الصغيرة ، ورأينا فى هذا الإجراء ضماناً لا بأس به للحصول على نتائج تمثل الواقع بقدر الامكان فى نطاق امكانياتنا الحالية من حيث الاختبارات التى يمكن الاعتماد عليها .

ونظرا للجهد الذى بذل فى الحصول على هذه النتائج عن طريق تطبيق اختبارات عملية فردية ، فقد رأينا أن نستطلع مدى تفهم الأطفال فى المرحلة الأولى لاختبار

(١) تجدر الاشارة بهذه المناسبة إلى أن الاختبارات اللغوية بوجه عام وفى جميع البلاد والبيئات تنزع إلى إعطاء نتائج منخفضة نوعا فى الأحيـــاء ذات المستوى الاجتماعى الثقافى المنخفض — وذلك لقصور عوامل التنبيه العقلى فى مثل هذه الأحياء .

المصفوفات المتسلسلة لرافن تمهيدا لتطبيقه ، كاختبار عملى جمعى على الأطفال بين سن ٧ و ١٢ . ونحن نرجو أن نبدأ هذه التجربة فى البحث المماثل الذى يجرى الآن بمنطقة قليوب تحت إشراف اللجنة المصرية الأمريكية المشتركة للتعليم .

٤ — نتيجة البحث :

يمكن تلخيص النتائج التى وصلنا إليها فى الجدول رقم٢ وتفصيل هذه النتائج مبينة بالجدول رقم٣ الذى يشمل توزيع نسب الذكاء فى كل مدرسة ثم فى كل حى على حدة كما يبين التوزيع العام لنسب الذكاء فى المجموعة كلها . ويبين الشكل رقم ٤ توزيع الذكاء فى المجموعة المختبرة بوجه عام ثم فى المجموعة المختبرة فى كل حى .

جدول رقم ٢ — يبين توزيع نسب الذكاء فى كل حى على حدة ثم فى المجموعة المختبره كلها .

الحــــى	عـــدد المختبرين	المتفوقون فى الذكاء م . ذ أكثر من ١٢٠		فـــوق المتوسطون ١١٠ — ١١٩		المتوسطون ٩٠ — ١٠٩		دون المتوسطون ٧٥ — ٨٩		المتخلفون أقل من ٧٥	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الامام الشافعى	١٢٦٨	١٨	١,٥	٤٤	٣,٥	٥٦٨	٤٥,٥	٥١٩	٤٠	١١٩	٩,٥
الحلمية الجديدة	١٣٩٨	١٢٢	٩	١٨٧	١٣	٧٨٣	٥٦	٢٦٢	١٩	٤٤	٣
جاردن ستى	٧٤٦	١٢٧	١٧	١٩٨	٢٦,٥	٣٤٢	٤٦	٦٩	٩	١٠	١,٥
المجمــوع	٣٤١٢	٢٦٧	٨	٤٢٩	١٢	١٩١٣	٥٠	٨٥٠	٢٥	١٧٣	٥

(١) جاءت العينة المختبرة فى حى جاردن سيتى أقل عدداً من مثلها فى حى الإمام الشافعى والحلمية الجديدة . وقد يؤدى ذلك ، فى النتيجة العـامة للنسبة المئوية بين طبقات الذكاء إلى قدر من الخفض فى نسبة المتفوقين وإلى قدر من الرفع لنسبة المتخلفين . وتوخياً لأن يمثل هذا البحث الواقع بقدر الامكان رأينا أن نفترض أن العينة المختبرة فى حى جاردن سيتى تقترب عددا من عينة الحيين الاخريين (أى حوالى ١٢٠٠ بدلا من ٧٤٦ وهى العيـنة المختبرة فعلا) فيكون مجموع العينة المختبرة فى الأحياء الثلاثة زهاء ٣٩٠٠ ، ويكون توزيع نسبة طبقات الذكاء فى المجموعة كلها على النحو الآتى :

المتفوقين يصل عددهم إلى حوالى ٣٤٢ وتكون نسبتهم المئوية ٩ ٪ (٨ ٪ فى العينة المختبرة فعلا)
فوق المتوسطين يصل عددهم إلى ٥٦١ « « « ١٤ر٤ ٪ (١٢ ٪ » » » »)
المتوسطون يصل عددهم حوالى ١٩٢١ « « « ٤٩ ٪ (٥٠ ٪ » » » »)
تحت المتوسطين يصل عددهم « ٨٩٦ « « « ٢٣ ٪ (٢٥ ٪ » » » »)
المتخلفون يصل عددهم حوالى ١٨٠ « « « ٤ر٦ ٪ (٥ ٪ » » » »)

وفى رأينا أن هذا الخلاف البسيط فى النسب المئوية فيما لو كانت عينة حى جاردن سيتى تقارب عدد العينتين الأخريين لا يغير كثيراً فى جوهر النتائج التى وصلنا اليها .

جدول رقم ٣

يبين توزيع نسب الذكاء فى كل مدرسة ثم فى كل حى على حدة ثم فى المجموعة المختـــبرة كلها

المدرسة	جملة التلاميذ		الجملة	١٢٠				١١٠ — ١١٩			
	بنين	بنات		بنين	بنات	الجملة	٪	بنين	بنات	الجملة	٪
الامام الشافعى للبنات	٤	٣٨٢	٣٨٦	—	١	١	,٣	١	١٠	١١	٣
الامام الشافعى للبنين	٢١٨	—	٢١٨	٤	—	٤	٢	٥	—	٥	٢
السيدة عائشة للبنات	—	٢٣٧	٢٣٧	—	٥	٥	٢	—	٨	٨	٣
الشيخ عبدالله بعرب اليسار	٤٥	٥٩	١٠٤	—	٢	٢	٢	—	١	١	١
عرب اليسار	٢٢٩	—	٢٢٩	١	—	١	,٤	٦	—	٦	٢,٦
خليل شاهين	٦٩	٢٥	٩٤	٥	—	٥	٥,٥	١٢	١	١٣	١٤
المجموع	٥٦٥	٧٠٣	١٢٦٨	١٠	٨	١٨	١,٥	٢٤	٢٠	٤٤	٣,٥
الحلمية القديمة المشتركة	٢٤٣	٣٢٤	٥٦٧	٣٢	٣٨	٧٠	١٢	٣٨	٤٨	٨٦	١٥
مصطفى سرى	١٦٣	٢٤٠	٤٠٣	٧	١٣	٢٠	٥	٢٧	٤٣	٧٠	١٧,٥
مصطفى الوكيل	٢٦١	—	٢٦١	١٤	—	١٤	٥	١٦	—	١٦	٦
مصر الحديثة	—	١٦٧	١٦٧	—	١٨	١٨	١١	—	١٥	١٥	٩
المجموع	٦٦٧	٧٣١	١٣٩٨	٥٣	٦٩	١٢٢	٩	٨١	١٠٦	١٨٧	١٣
قصر الدوبارة المشتركة	٣٠٠	٣١٧	٦١٧	٥١	٥٨	١٠٩	١٧,٦	٨٥	٧٥	١٦٠	٢٦
قصر النيل للبنين	١٢٩	—	١٢٩	١٨	--	١٨	١٤	٣٨	--	٣٨	٣٠
المجموع	٤٢٩	٣١٧	٧٤٦	٦٩	٥٨	١٢٧	١٧	١٢٣	٧٥	١٩٨	٢٦,٥
المجموع الكلى	١٦٦١	١٧٥١	٣٤١٢	١٢٢	١٣٥	٢٦٧	٨٪	٢٢٨	٢٠١	٤٣٩	١٢٪

جدول رقم ٣

يبين توزيع نسب الذكاء فى كل مدرسة ثم فى كل حى على حدة ثم فى المجموعة المختبرة كلها

المدرسة	٩٠ — ١٠٩				٧٥ — ٨٩				— ٧٥			
	بنين	بنات	الجملة	٪	بنين	بنات	الجملة	٪	بنين	بنات	الجملة	٪
الامام الشافعى للبنات	٢	١٩٢	١٩٤	٥٠	١	١٤٩	١٥٠	٣٩	—	٣٠	٣٠	٧,٧
الامام الشافعى للبنين	١٠٣	—	١٠٣	٤٧	٨٥	—	٨٥	٣٩	٢١	—	٢١	١٠
السيدة عائشة للبنات	—	١٠٧	١٠٧	٤٥	—	٩٦	٩٦	٤١	—	٢١	٢١	٩
الشيخ عبدالله بعرب اليسار	٩	١٣	٢٢	٢١	٣٣	٢٩	٦٢	٥٩,٥	٣	١٤	١٧	١٦,٥
عرب اليسار	٩٢	—	٩٢	٤٠	١٠٦	—	١٠٦	٤٦	٣٤	—	٢٤	١١
خليل شاهين	٣١	١٩	٥٠	٥٣	١٦	٤	٢٠	٢١	٥	١	٦	٦,٥
المجموع	٢٣٧	٣٣١	٥٦٨	٤٥,٥	٢٤١	٢٧٨	٥١٩	٤٠	٥٣	٦٦	١١٩	٩,٥
الحلمية القديمة المشتركة	١٢١	١٨٠	٣٠١	٥٣	٤٣	٤٥	٨٨	١٦	٨	١٤	٢٢	٤
مصطفى سرى	٩٠	١٣٤	٢٢٤	٥٥	٣٧	٤٢	٧٩	٢٠	٢	٨	١٠	٢,٥
مصطفى الوكيل	١٤٩	—	١٤٩	٥٧	٧٣	—	٧٣	٢٨	٩	—	٩	٤
مصر الحديثة	—	١٠٩	١٠٩	٦٥	—	٢٢	٢٢	١٣	—	٣	٣	٢
المجموع	٣٦٠	٤٢٣	٧٨٣	٥٦	١٥٣	١٠٩	٢٦٢	١٩	١٩	٢٥	٤٤	٣
قصر الدوبارة المشتركة	١٣٧	١٤٩	٢٨٦	٤٦,٤	٢٥	٣٠	٥٥	٩	٢	٥	٧	١
قصر النيل للبنين	٥٦	—	٥٦	٤٣	١٤	—	١٤	١١	٣	—	٣	٢
المجموع	١٩٣	١٤٩	٣٤٢	٤٦	٣٩	٣٠	٦٩	٩	٥	٥	١٠	١,٥
المجموع الكلى	٧٩٠	٩٠٢	١٦٩٢	٥٠	٤٣٣	٤١٧	٨٥٠	٢٥	٧٧	٩٦	١٧٣	٥

٥ — العوامل الاجتماعية والصحية :

وقد رأينا استيفاء للبحث دراسة العلاقة ، إن وجدت ، بين حالة التخلف كما كشف عنها نتائج الاختبارات وبين الحالة الصحية والاجتماعية . ونظراً لضيق الوقت فقد اقتصرنا فى دراسة الحالة الاجتماعية على بحث حالة المتخلفين فقط (أى الذين يقل ذكاؤهم عن ٧٥) فى الأحياء الثلاثة . وقد استطعنا دراسة ٩٢ حالة من هؤلاء بحى الإمام الشافعى و ٤١ حالة بحى الحلمية الجديدة و ٩ حالات بحى جاردن سيتى .

وقد شملت دراسة الحالة الاجتماعية ما يأتى :

حالة المسكن : المسكن المناسب أكثر من غرفتين وغير المناسب غرفتين فأقل .

دخل الأسرة : الدخل المناسب أكثر من ١٠ جنيهات شهرياً وغير المناسب ١٠ جنيهات فأقل ، ولكن لكى يكون هذا الدخل أقرب فى إيضاح حقيقة المستوى الاقتصادى للأسرة رأينا أن نذكر أيضاً متوسط عدد أفراد الأسرة ومتوسط الدخل فى كل من الفريقين .

العلاقات الأسرية : مناسبة إذا كان الوالدان على قيد الحياة ويعيشان معاً وانتفت بينهما العلاقات الواضحة السوء ، وغير المناسبة تشمل موت أحد الوالدين أو كليهما أو انفصالهما أو وجود زوجة أب أو زوج أم .

التحاق الطفل بعمل خارج المنزل أو مساعدة الأب أو الأم بصفة دائمة فى عمل خارجى .

تسهيلات الدراسة : وتشمل وجود مكان ملائم للاستذكار مع إضاءة كافية .

المستوى الثقافى للأسرة : مناسب إذا كان الأب ملماً بالقراءة والكتابة وغير مناسب إذا لم يكن ملماً .

والبيانات الخاصة بالحالة الاجتماعية مبينة بالجدول رقم ٥ ومنها يتضح هبوط المستوى الاجتماعى الثقافى للاسرة فى هذا الفريق من الأطفال هبوطاً بيناً بحى الإمام الشافعى بينما ينزع هذا المستوى إلى الارتفاع فى حى الحلمية الجديدة ويصل إلى خير

مستوياته فى حى جاردن سى . وقد لا يسمح هذا الرقم الصغير باستخلاص نتائج إحصائية سليمة كل السلامة ، كما أنه يخلو من بيان ضابط يظهر الحالة بين الأطفال المتوسطين وفوق المتوسطين ، ولكنه على أية حال يشير إلى علاقة إيجابية واضحة بين الحالة الاجتماعية وسوء نتائج الاختبارات .

أما الحالة الصحية فلا تختلف فى نتائجها كثيراً عن الحالة الاجتماعية وقد اشتمل فحص الحالة الصحية على التغذية والصحة العامة وحالة الحلق والأسنان والبصر والعاهات للمتخلفين ودون المتوسطين معاً فى الأحياء الثلاثة . كما اشتمل على فحص نسبة الهيموجلوبين وفحص البول والبراز (للطفيليات) لتلاميذ حى الإمام الشافعى ، وبلغ عدد من فحصوا ٢٨٠ تلميذاً . ولم نر أن نضمن فريق غير الأصحاء من بلغت نسبة الهيموجلوبين عندهم ٦٠٪ فأكثر أى من اعتبرنا أن حالة الأنيميا عندهم متوسطة وإلا فلو كنا قد أدرجنا هؤلاء أيضاً بين غير الأصحاء لبلغت نسبتهم فى حى الإمام الشافعى ١٠٠٪ . وعلى الرغم من هذا فإن نتائج الحالة الصحية المبينة فى الجدول رقم ٦ تنبىء عن هبوط بالغ فى الحالة الصحية بين أطفال هذا الحى .

جدول رقم (٥) يبين الحالة الاجتماعية للأطفال المتخلفين فى الأحياء الثلاثة

الحى	المستوى الاقتصادى العام للأسرة			الحالة الإقتصادية		حالة المسكن		العلاقات الأسرية		القيام بعمل خارجى		تسهيلات الدراسة		تاريخ التحصيل المدرسى		المواظبة		المستوى الثقافى للأسر	
	مناسب	غير مناسب	المجموع	الدخل ١٠ جنيه فأقل	الدخل اكثر من ١٠ جنيه	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	يوجد	لا يوجد	مناسبة	غير مناسبة	لا بأس به	ضعيف	حسنة	سيئة	مناسب	غير مناسب
الإمام الشافعى	١٥	٧٧	٩٢	٥٤	٣٨	١٨	٧٤	٧٢	٢٠	٣	٨٩	٤٢	٥٠	٣٥	٥٧	٨٠	٢٢	٤٦	٤٦
				متوسط الدخل ٦ – متوسط الأفراد ٦,٤	متوسط الدخل ١٤,٨ – متوسط الأفراد ٧														
	٪١٦	٪٨٤		٪٥٩	٪٤١	٪٢٠	٪٨٠	٪٧٨	٪٢٢	٪٣	٪٩٧	٪٤٦	٪٥٤	٪٣٨	٪٦٢	٪٨٧	٪١٣	٪٥٠	٪٥٠
الحلمية الجديدة	٢٦	١٥	٤١	١٩	٢٢	١٩	٢٢	٣٧	٤	٢	٣٩	٢٤	١٧	١٨	٢٣	٣٨	٣	٣٠	١١
				متوسط الدخل ٧,٧ – متوسط الأفراد ٧	متوسط الدخل ١٥,٧ – متوسط الأفراد ٧														
	٪٦٣	٣٧٪		٪٤٦	٪٥٤	٪٤٦	٪٥٤	٪٩٠	٪١٠	٪٥	٩٥	٪٦٠	٪٤٠	٪٤٤	٪٥٦	٪٩١	٪٧	٪٧١	٪٢٧
جاردن سى	٨	١	٩	١	٨	٩	—	٩	—	—	٩	٩	—	—	٩	٩	—	٨	١
				متوسط الدخل ٩ – متوسط الأفراد ٦	متوسط الدخل ٢١,٦ – متوسط الأفراد ٧														
	٪٩٠	٪١٠		٪١٠	٪٩٠	٪١٠٠	—	٪١٠٠	—	—	٪١٠٠	٪١٠٠	—	—	٪١٠٠	٪١٠٠	—	٪٩٠	٪١٠

جدول رقم (٦)

يبين الحالة الصحية بين المتخلفين ودون المتوسطين ذكاء في الأحيـــاء الثلاثة

	طبقة الذكاء	الإحصاء		غير الإحصاء		مجموع	سوء التغذية والصحة العامة	الانيميا		الطفيليـات	عيوب بالحلق	عيوب بالأسنان	عيوب بصر	عـاهـات
		عدد	٪	عدد	٪			شديد هيموجلوبين ٥٠ فأقل	متوسط بين ٥٠ و ٧٠					
الإمام الشافعي	أقل من ٧٥	٢٩	٣١,٥	٦٣	٦٨,٥	٩٢	٢٠	٩	٧١	١٥	١٧	٤	١٦	١
	من ٧٥ — ٩٠	٧١	٢٠	٢٨	٨٠	٣٥١	٩٠	٥٣	٣١٠	٤٥	٤٧	٢٢	٦٨	٢٣
	المجموع	١٠٠	٣٣	٣٤٣	٧٧	٤٤٣	١١٠	٦٢	٣٨١	٦٠	٦٤	٢٦	٨٤	٢٤
الحلمية الجديدة	أقل من ٧٥	١٩	٤٧,٥	٢١	٥٢,٥	٤١	١١	—	—	—	٦	١	٥	٢
	من ٧٥ — ٨٩	١٢٤	٤٦,٥	١٤٣	٥٣,٥	٢٦٧	٦	—	—	—	٤٥	٣٣	٣٩	١١
	المجموع	١٤٣	٤٦,٥	١٦٤	٥٣,٥	٣٠٧	٧٤	—	—	-	٥١	٣٤	٤٤	١٣
جاردن سيتي	أقل من ٧٥	٢	٣٠	٥	٧٠	٧	٥	—	—	—	—	١	—	—
	من ٧٥ — ٨٩	٤٤	٧٠	١٩	٣٠	٦٣	٦	—	—	—	٥	٦	٣	١
	المجموع	٤٦	٦٥,٥	٢٤	٣٤,٥	٧٠	١١	—	—	—	٥	٧	٣	١

الدلالة التطبيقية للبحث :

يتضح من البحث أن نسبة المتخلفين (أى الذين يقل ذكاؤهم عن ٧٥) بين هؤلاء الأطفال تبلغ ٥٪ من المجموعة كلها — ولا تزال هذه النسبة مرتفعة إذا ماقورنت بمثيلاتها من الإحصائيات الخارجية (تبلغ هذه النسبة حوالى ٢ — ٢,٥ ٪) .

بمقارنة هذه النسبة بين تلاميذ المناطق الثلاث التى أجرى عليها البحث ،

يتبين أن هناك تفاوتاً غير قليل بينها ، إذ تبلغ نسبة هؤلاء الأطفال فى حى الامام الشافعى ٩,٥٪ وفى حى الحلمية الجديدة ٣٪ وفى حى جاردن سيتى ١,٥٪ .

والسؤال الذى يواجهنا الآن هو : هل يمثل هذا الارتفاع الواضح فى نسبة المتخلفين بحى الامام الشافعى قصورا فعلياً فى القدرة الذهنية ، وما يعرف بالنقص أو الضعف العقلى الذى يدعو إلى العمل على إنشاء مدارس أو فصول خاصة تلائم القدرات الذهنية المحدودة لهؤلاء الأطفال . أو أن قدرا كبيرا أو صغيرا من هذا الارتفاع راجع إلى عوامل بيئية متنوعة كالحالة الاقتصادية والثقافية والصحية التى اتضح لنا من مشاهداتنا العامة ومن البحث الاجتماعى والصحى الذى أجرى أنها بالغة السوء فى حى الإمام الشافعى مما يجعل إفادة الأطفال الذين يعيشون فى مثل هذه الظروف من نوع التعليم الذى يقدم لهم الآن محدودة جدا — فإن المشكلة فى هذه الحالة تخرج من النطاق التربوى المحض إلى النطاق العام ، ويحتاج بالإضافة إلى الرعاية التربوية إلى رعاية صحية واجتماعية شاملة .

وفى رأينا أن العاملين متداخلان — وأنه إذا كان الأمر يقتضى إنشاء فصول أو مدارس خاصة تداوى العطاء الذهنى المحدود فإن هذا الإجراء على ما له من ضرورة وما فيه من نفع لا يكفى وليس فيه الحل الكامل للمشكلة ، إذ أن بيئة ترتفع فيها نسبة المتخلفين ومن إليهم من دون المتوسطين على نحو ما أوضحنا وتشترك فى هذا الارتفاع العوامل البيئية والشخصية معا لا يكون للتعليم الابتدائى بوضعه الراهن فيها قيمة فعلية ، بل لعله ينطوى على خسارة كبيرة ، ما لم تعدل خططه ومناهجه بحيث لا يظل على هذا النمط الموحد لأطفال المرحلة الأولى جميعا مهما تتباين قدراتهم الخاصة وظروفهم البيئية .

والرأى عندنا — ونسبة هؤلاء الأطفال تصل إلى حوالى ٥٠ ٪ من مجموع التلاميذ فى مثل حى الإمام الشافعى — أن تنشأ إلى جانب المدارس الحالية التى تعتمد فى مناهجها على الكتب المدرسية والمواد الدراسية المجردة ، مدارس أخرى خاصة بالمتخلفين ومن على شاكلتهم من دون المتوسطين تكون لها قيمة وظيفية . أى يكون التعليم فيها نوعا من التربية الأساسية التى تعالج مشكلات الحياة اليومية بأسلوب عملى يساعد الأطفال على اكتساب المهارة اللازمة لممارسة المهن البسيطة التى لا تحتاج إلى عطاء ذهنى عال . وليس المقصود من هذه المدارس أن تكون

ضربا من المدارس الصناعية بمعناها الضيق الذى لايستهدف إلا الاعداد لعمل حرفى معين . وإنما القصد منها أن تعتمد عملية التعليم فيها على استغلال موارد الحى وإمكانياته جميعا ومن ثم مرونة مناهجها واختلافها بحيث تلائم الموارد والامكانيات البيئية المختلفة وهذا بطبيعة الحال بالاضافة إلى ما ينبغى لمثل هؤلاء الأطفال من رعاية صحية واجتماعية مناسبة ومن تنظيم لأوقات فراغهم وتوجيهها الوجهة التى تعود عليهم بالنفع .

٧ - خاتمة :

ونود فى ختام هذا البحث أن نذكر بمزيد من الشكر والعرفان لجنة بحث الشواذ ورئيسها السيد الأستاذ السيد يوسف وكيل الوزارة على ما أتاحت وأتاح لنا من فرصة لبحث مشكلة كان ينبغى أن تكون موضع البحث منذ سنوات . والسيد الدكتور حسن البهائى المدير العام للصحة المدرسية على ماقدم من عون وسند فى جميع خطوات البحث — والسيد الأستاذ زكى الرشيدى المدير العام لمنطقة القاهرة التعليمية الجنوبية ومعاونيه من السادة والسيدات بهيئتى التفتيش والتدريس على ما أظهروا جميعا من روح طيبة نحو التعاون فإنه ،لولا هذا العون كله لما كان ميسورا لمثل هذا البحث أن يتم فى فترة قصيرة لم تتجاوز ستة أسابيع .

سيكلوجية الأمية فى مصر*

للأستاذ محمد خيرى حربى
مراقب التعليم الابتدائى
بوزارة التربية والتعليم

هناك حاجة نفسية إلى الاطمئنان وهذه الحاجة ترتبط بحاجة أخرى وهى الحاجة إلى المعرفة إذ أن الاطمئنان مرتبط بالمعرفة ، فما لا يعرفه الإنسان لا يطمئن إليه ، فالطفل الصغير من السهل أن تخيفه من أشياء كثيرة لأن معرفته محدودة . ونظراً لأن معرفته محدودة فهو يأخذ الاطمئنان من ارتباطه بشخص معين بدلا من ارتباطه بمعرفة معينة ، ولعل هذا هو الذى يسهل على المربين توجية الأطفال وجهات سليمة ، كما يسهل العمل على من يريدون توجيه الأطفال وجهات منحرفة .

ولذلك أيضاً نجد الجماعات المتخلفة ترتبط بجماعات متقدمة لتجعلها مركز اطمئنانها مادامت معرفتها محدودة . والأفراد المتخلفون يتجمعون حول شخص هو مركز اطمئنانهم . ومهمة هؤلاء الذين يحلون فى مركز الاطمئنان أن يوجهوا من يطمئنون إليهم إلى نواحى المعرفة إن أرادوا أن يوجهوا من يلتفون بهم نحو النضوج، ولذلك كانت مهمة الآب أن يوجه أبناءه نحو المعرفة وأن ييسر لهم سبلها . ومهمة الاوصياء من الجماعات أن يرفعوا من مستوى المعرفة عند الجماعات المتخلفة، ومهمة المعلمين أو رؤساء الجماعات أن يوجهوا الجماعات نحو المعرفة التى يترتب عليها الاطمئنان والنضوج .

ولكن انحراف الموجهين عن أداء ما ينبغى يؤدى عادة إلى أمرين :

١ — التخلف فى المعرفة .
زيادة الارتباط بمركز الاطمئنان سواء كان فرداً أو أمة .

---

* خلاصة بحث ألقى بمؤتمر مكافحة الأمية (منطقة اسكندرية التعليمية) بدار جمعية الإسعاف فى ١٢/٤/١٩٥٥ .

وهذا ماحدث فعلا فى الأمم المستعمرة فنجدها قد تخلفت بصفة عامة فى ناحية العلم والمعرفة . على أن الشرق الأوسط بما فيه وطننا العزيز قــد أصيب بغزوتين : الأولى عربية إسلامية والثانية تركية . الأولى منهما بزعامة الدولة الإسلامية التى أخذت بيد الشعوب التى تجمعت من حولها لأن وسيلتها فى الغزو والفتح كانت وسيلة العلم والمعرفة ونشر الدين ، ولذلك ارتبطت هذه الغزوة بتقدم علمى فى جميع الجهات التى افتتحتها . أوصلت إليها علمها ودينها وعرفت هذه الشعوب أسس هذا العلم والدين ثم تركتهم يبحثونه ويتفهمونه ، ولذلك نجد العلوم الدينية والدنيوية قدازدهرت فى البلاد المفتوحة كمصر والشام وفارس والأندلس أكثر من ازدهارها حتى فى بلاد العرب الأصلية التى نبع منها الدين والمعرفة . أما الغزوة التركية فقـد جاءت من بلاد شبه صحراوية تقوم العلاقات فيها على الارتباط بشيخ مسن جميع من حوله مجموعة من الناس ارتبطوا به شخصياً نواة الدولة الإسلامية هى العلم والمعرفة ، فمركز الاطمئنان فيها هو هذا العلم والمعرفة يلتف الناس حول العالم حتى إذا علموا اطمأنوا وانتشروا ولم يرتبطوا بشخص معين أو دولة معينة . أما الدولة التركية فقوامها شخص يلتف الناس من حولة لأنه مركز اطمئنانهم ومن صالحه أن يبقى هذه العلاقة الشخصية فليس عنده مايعطى من وسائل النضوج وإنما القوة تأتيه وتأتى دولته نتيجة ارتباط المجموع به مثله فى ذلك مثل عصابة من اللصوص لهم شيخ وهذا الشيخ يرتبطون به وهو مركز اطمئنانهم ، فهم لايطالبونه بالإفصاح عن نواياه ، وإنما يلجأون إليه فى كل صغيرة وكبيرة وهذا لايؤدى إلى أى نضوج عقلى أووجدانى أو نزوعى. ونظراً لأن العلاقات فى الدولة التركية تقوم على أساس التسـول بمعنى أن هناك جانبـاً يعطى ولا يتوقع الأخذ وجانباً يأخذ ولايتوقع الإعطاء ، فإننا نجد المجتمع التركى قد انقسم إلى مجموعتين مجموعة تأخذ كفايتها النفسية من الاعطاء ومجموعة تأخذ كفايتها النفسية من الأخذ : فالحكام من فئة معينة والمحكومين من فئـة أخرى : هؤلاء يحكمون وأولئك يحكمون والعلماء يعطون العلم والتلاميذ يأخذون العـلم ويحفظونه ، والأغنياء قد ابتزوا ثروة البلاد لايستطيعون إلا أن يعطوا ويتكرموا ، والمستنزفون من الشعب لايمكن إلا أن يأخذوا ويشكروا .

وفى القراءة والكتابة هناك مجموعـة من الناس مهمتهم أن يكتبوا وأن يقرأوا ، ارتضوا لأنفسهم أن يكتب لهم وأن يقرأ لهم . ونظراً لأن الكاتب لايكتب ما يحس به وإنما هى صناعة استغلها فى التعبير عن آراء الغير . لذلك نشأت عندنا مجموعة من

العبارات والألفاظ مما يستعمل فى كل خطاب وفى كل طلب .

وهكذا انقسم المجتمع المصرى بفضل تطوره الاجتماعى خلال الحكم التركى إلى مجموعتين : مجموعة تكتب وتقرأ ومجموعة يكتب لها ويقرأ لها . وهكذا أصبحت الكتابة والقراءة حرفة وليست ضرورة اجتماعية، فليس عجيباً إذن أن تصل الأمية إلى ٨٠٪ من السكان فأقصى ما تتحمله حرفة من الحرف أن تمتص ٢٠ ٪ من السكان بل أن كثرة المحترفين للقراءة والكتابة فى مصر جعل هذه الحرفة رخيصة شأنها شأن كل حرفة يتحكم فيها قانون العرض والطلب . وكيف تكون الكتابة والقراءة ضرورة اجتماعية فى مجتمع يتميز بما يأتى :

١ — التسول أكسب من العمل . فالذى لا يقرأ موضع عطف الناس والذى يقرأ موضع عقاب الناس ، فإذا ركب متعلم خطأ فى قطار بدون تذكرة تكتل الرأى العام ضده وطلب عقابه أما إذا ركب جاهل فكثيراً ما تجد العطف يلحقه من كل جانب .

٢ — هناك حالة لنا بها صلة لتاجر سويسرى يقوم بصفقة تجارية فى مصر تدر عليه ربحا مضموناً يزيد عن الخمسين ألفا من الجنيهات ، ومع ذلك فهو لا يعرف العربية وهى لغة عملائه ولعل سر نجاحه فى هذه الصفقة هو إلمامه ببعض اللغات الأجنبية مما سهل عليه الاتصال بدور التجارة فى الخارج كما أن عدم إلمامه بالعربية جعله موضع ثقة عملائه من المصريين لأن الظروف الاجتماعية التى ألمت بمصر فى عهودها الغابرة جعلت المصريين يثقون بمن لا يعرف لغتهم ويخشون من يلم بها .

٣ — حتى فى الانتخابات عندنا فى عهدها الزاهر الغابر كان يذهب اليها الناس فيعطون أصواتهم شفويا سواء منهم من يجيد الكتابة أو لا يجيدها .

٤ — وهناك حالة لفتاة مصرية صميمة تجيد ثلاث لغات : الانجليزية والفرنسية والطليانية كتابة وقراءة وكلاما ولا تعرف من العربية إلا بعض ألفاظها تتفوه بها فى رطانة أجنبية حين تتحدث بها .

وما ذلك كله إلا لأن المجتمع قد رفع من منزلة من لا يتكلمون لغته ولا يلبسون لبسه ولا يسيرون فى قافلة عاداته وهذا كله يرجع إلى تطور التركيبة الاجتماعية على النحو الذى ذكرناه .

هذا عن الأمية الكتابية ، أما عن الأمية الاجتماعية والسياسية فهذه أيضـــا مرتبطة بالتركيبة الاجتماعية تلك التركيبة التى قلنا عنها أنها تركيبة تسولية ، فالسياسة عندنا رجالها ، وينبغى ألا نعلم أولادنا السياسة فحتى الصحيفة اليومية كان يعاقب التلميذ إذا قرأها وكلما حصر التلميذ همه فى حفظ الحقائق الامتحانية كان ذلك أجدى عليه وأنفع وقدره المجتمع فهذا رجل عظيم من عمله لمنزله حتى الجريدة اليومية لا يقرأها ، وهناك حالة الشاب فى سن العشرين نابغة بدليل أنه حصـل على مجموع طيب فى البكالوريا فى سن مبكرة والتحق بكلية الطب وهو الآن فى السنة الرابعة . وقـــد حدث أن أعطاه والده خطابا ليضعه فى صندوق البريد بعد وضع طابع البريد عليه وكان الخطاب مرسلا إلى طنطـا فأخذ الخطاب من والده ومنعه أدبه الجم أن يسأل أباه عن ثمن الطابع المناسب لارسال خطاب إلى طنطا ولكنه ذهب إلى والدته — وهى أمية — ووجه إليها هذا السؤال ففرحت به فرحا شديداً وأجابته عن سؤاله وهى تذكر ذلك دائما فى مجال الفخر باعتبار أن ابنها قد قصر نشاطه كله فى مجـال استذكار دروسه .

فإذا أردنا أن نقضى على الأمية فى مصر ، فعلينا أن نعيد تركيب المجتمع بحيث تصبح الكتابة والقراءة ضرورة اجتماعية . وأن نجعل الامتحانات غير قاصرة على المعلومات المسطرة فى كتب ، وأن نجعل الشهادات الدراسية شهادات انهـاء مرحلة لا الهجوم على المرحلة التالية ، والشهادات الجامعية شهادات انهاء للدراسات الجامعيـة لا الهجوم على المجتمع . أما الجامعة والمعاهد العليا والمجتمع فينبغى أن يعنى باستغلال طريقة المقابلة فى اختيـار المرشحين لوظائفه بحيث يجد الطالب أن المعلومات العـامة ضرورية كضرورة الدراسات النظرية فى النجاح فى هذا المجتمع . وبالاختصار فإنما نجعل للمجتمع أثراً على الفرد بحيث يشعره بالحاجة إلى القضاء على أميته سواء كانت أمية كتابية أو أمية اجتماعية وسياسية . وما لم يشعر الفرد بالحاجة إلى محو أميتـه فلن يجدى فى ذلك وسائل القضاء على الأميـة ولا أفاد فى ذلك أحسن طرق محوها ولا استغلال الوسـائل السمعية والبصرية ولا الســـير وفق النظم المستخدمـة فى القضاء عليها .

السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال

للدكتورة رمزية الغريب
أستاذة علم النفس المساعدة
بمعهد التربية للمعلمات

قبل أن أتكلم عن توجيه التعليم نحو أهداف عهد الاستقلال ، أحب أن أذكر فكرة كثيراً ما راودتني وبعثت في نفسي شيئاً غير قليل من العجب ، وهي أننا كنا قبل أن تسطع شمس العهد الجديد كثيراً ما نرمي تقصيرنا في حق مصر وأبناء مصر على عاتق المستعمر ، فنقول إن إخفاق التعليم الإلزامي في القضاء على الأمية يرجع إلى المستعمر ، وإخفاق التعليم الثانوي والجامعي في إعداد المواطن المستنير الذي يضع نصب عينيه العمل لمصر وأهل مصر ، مرجعه وجود المستعمر ، وأن عدم نجاح كثير من المعلمين في أداء رسالتهم في ميدان الخدمات الاجتماعية والتعليمية مرجعه المستعمر . والحق أن المستعمر قد ترك لنا منذ سنة ١٩٢٣ حرية التصرف في أمورنا الداخلية التي أهمها التعليم فإلينا وحدنا يرجع التقصير ولا بد أن نكفر عن هذا التقصير الطويل ، لقد ظللنا طويلا نعيش في سبات عميق واستسلمنا للمرض النفسي الذي تصاب به الشعوب المستعمرة . مرض الشعور بالضعة والتراخي ، والاستكانة للواقع ، وإذا ما حاول بعض منا أن يسير في تيار الاصلاح كانت محاولاته محدودة المدى ، وكثيراً ما تولد مشروعات الاصلاح ميتة إما لأن عدم الاستقرار السياسي كان يعصف بها ، وإما لأننا قد تجاهلنا الإصلاح ولم نشد أزره لأنه لا يهمنا ولا نؤمن به الإيمان الكافي للنجاح .

أما وقد استعد المستعمر للرحيل رحيلا لا رجعة فيه إن شاء الله . فعلينا أن نتحرر من ضغط الاستعمار السيكولوجي وإني أرى بوادر هذا التحرر في عزم كل مصري على السعي وراء الإصلاح وعلى التحرر من ضغوط المستعمر الاقتصادية وفي سعي الجميع وراء الأخذ بيد المجتمع المصري نحو الرقي . وكان من الطبيعي أن تحتل التربية مركز الصدارة في تلك الإصلاحات فالأمل في المستقبل معقود على مدى

نجاحها فى تحقيق أهداف مصر الحديثة وفى غرس هذه الأهداف فى نفوس أشبال مصر ورجال المستقبل .

والآن ما هى أهداف مصر الحديثة وكيف تعمل التربية على تحقيقها ؟ .

فى اعتقادى أن أهم هذه الأهداف تتلخص فيما يلى :

١ — القضاء على الفروق الاجتماعية بين أبناء الوطن الواحد .

٢ — القضاء على شبح الأمية الذى يشل عقل الأمة وكيانها وذلك بتوفير قدر أساسى من التعليم للذكور والإناث على السواء يكون كافيا لاشتراك سواد الشعب فى حياتهم العامة اشتراكا ذكيا .

٣ — العناية بتكوين الاتجاهات والميول الضرورية لتربيـة المواطن الحر ، سليم العقل والبدن ، الذى يعرف كيف يستخدم استعداداته وقدراته الخاصة فى خدمة أسرته ووطنه .

٤ — رفع المستوى الاقتصادى لمصر وذلك بتشجيع الانتاج القومى وتصنيـع البلاد حتى تتغلب على مشكلة تزايد السكان وارتفاع مستوى المعيشة .

٥ — رفع المستوى الاجتماعى والصحى للشعب وتشجيع الوعى الاجتماعى نحو الخدمات العامة المؤدية إلى الإصلاح .

والحق أن موضوع توجيه التعليم نحو أهداف مصر المستقلة على جانب كبير من الأهمية كما أنه ليس من الأمور الهينة التى يمكن أن نتناولها فى جلسة واحدة إذ يضيق بنا الوقت لو حاولنا أن نوفى هذا الموضوع حقه ، وانى أسائل نفسى هل أتكلم عن الكاية التعليمية العامة من حيث الفلسفة والنظم وكيف يمكن أن توجه بحيث تحقق أهداف الاستقلال ؟ أم أتكلم عن توجيه المعلم والقائمين بامر الاشراف على التعليم الوجهة التى تريدها مصر ، والتى تضمن الأخذ بيـد المجتمع المصرى خارج المدرسـة حتى يصل إلى المستوى المرغوب ؟ أم توجيه التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم الوجهة الصحيحة التى تحقق مطالب الفرد وأهداف المجتمع وتسد حاجاته ؟ لذلك سأمر مراً سريعاً على بعض النواحى التى تحتل مكان الصدارة فى النظم التعليمية وأتكلم عن كيفية توجيهها ، وهذه تشمل فى نظرى النواحى الآتية :

أولا ناحية التخطيط : من أهم الأمور التى تحقق لنا الاصلاح المرغوب هو توجيه السياسة التعليمية و توجيــه فلسفتها نحو التخطيط الشامل لنظم التعليم تخطيطا، يتناول جميع مراحله وما بها من مشكلات ، على أنها وحدة أو كل متكامل يسير بخطى منسجمة نحو التوسع والاصلاح . مثل هذا التخطيط المبنى على الدراسة والاحصاء الدقيق يؤدى إلى تحقيق نوع من الاستقرار لنظمنا التعليمية لأننا نعلم أن عدم الاستقرار آفة الاصلاح والتقدم فى تعليمنا ، فضلا عن أنه يؤدى إلى وجود شىء من التوازن بين فلسفة التربية ومبادئها الرئيسية وبين المشكلات العملية التى تعترض التنفيذ ، هذا التوازن فى نظرى على جانب كبير من الأهمية إذ كلنا يعلم أن كثيراً من مشروعات الاصلاح التعليمى فى مصر قد فشلت رغم سلامتها من حيث الفلسفة التربوية وتعثرت فى التنفيذ ووصفت بأنها فلسفة نظرية غير عملية ، وماذلك إلا لأنها لم ترتكز على خطة صحيحة هيأت الجو المناسب للتنفيــذ من حيث المعلم والكتاب والمنهج والامكانيات المادية المختلفة .

كذلك يساعد التخطيط على إيجاد التوازن بين مراحل التعليم المختلفة فلا نتوسع فى مرحلة على حساب الأخرى ، وهى ظاهرة تكررت فى الربع الثانى من القرن العشرين فى مصر حيث توسعت الدولة فى التعليم الثانوى والعالى مثلا وأنفقت ملايين الجنيهات على إنشاء المدارس واعداد المعلمين . هذا بينما يعانى التعليم الأولى أو الالزامى الشىء الكثير من نقص الامكانيات المادية اللازمة للتوسع فى هذا التعليم وتطبيق قانون التعليم الالزامى بدقة لازالة شبح الأمية الجاثم فوق صدر الأمة ، إذ أنه على الرغم من أن الدستور المصرى نص منذ سنة ١٩٢٣ على وجوب تعليم النشىء بنين وبنات تعليما الزاميا وبالمجان ، نجد أن احصاء سنة ١٩٥٤ يدل على أن عدد التلاميذ الذين فى سن الإلزام هو ٣,٣٠٠,٠٠٠ تلميذ ، لا يعــلم بالمدارس الإلزامية من هؤلاء الا ١,٨٠٠,٠٠٠ تلميذ ، ومعنى ذلك أن حوالى نصف أطفالنا فى سن الالزام خارج المدرسة فضــلا عمن فاتهم قطار التعليم الالزامى . وذلك على الرغم من علمنا بأن الجهل يشل قدرة الأمة على الانتاج والتقدم .

ثانيا : ناحيــة الأهداف : كذلك أرى أنه لكى يوجه التعليم نحو تحقيق أهداف مصر الحديثة يجب أن يعاد النظر فى أغراض وأهداف مدارس التعليم العام، إذلم يعد تعليم

القراءة والكتابة والحساب هدفا مقبولا للمدرسة ، كذلك لم تعد التربية الحديثة تقبل اعداد التلاميذ للمرحلة التالية من التعليم هدفا للتربية فى أية مرحلة، وإنما يجب أن تهدف التربية إلى تنمية استعدادات التلاميذ وقدراتهم المختلفة ، وأن توثق الصلة بين المدرسة وبين المجتمع الذى يحيط بها ، وأن تستخدم ما يقدمه من امكانيات فى تربية أبنائه للأخذ بيده ، كذلك أصبحت التربية الرياضية الصحيحة من أهم أهداف المدرسة فى التعليم العام ، وذلك بتشجيع الإقبال على ممارسة أنواع الرياضة البدنية المختلفة إذ أنها خير سبيل لتنمية العقل والبدن ، كما أنها وسيلة عملية فعالة لتربية الميول والاتجاهات الضرورية لتربية المواطن المستنير فى مجتمع ديمقراطى إذ لاشك أن التربية البدنية تساعد على تعويد التلاميذ على التعاون والعمل الجماعى واحترام آراء الغير فضلا عن التنافس السليم ، ولهذا لجأت وزارة التربية والتعليم إلى توجيه عناية خاصة إلى التربية الرياضية وبث الروح الرياضية بكل الطرق التى منها عمل المعسكرات الرياضية واقامة المهرجانات التى يشترك فيها أكبر عدد ممكن من الطلبة والطالبات حيث تتاح لهم فرصة ممارسة الحياة الاجتماعية السليمة وحيث يتبادلون الآراء ويشتركون اشتراكا فعليا فى تصريف شئونهم تصريفا ذكيا .

كذلك يجب أن تهدف التربية الحديثة إلى تعويد التلاميذ وتدريبهم على خدمة الجماعة خارج المدرسة ، وإنى أقترح أن تعمم فكرة معسكرات العمل لجميع الطلبة والطالبات والأساتذة فيدرب هؤلاء تدريبا صحيحا على الخدمة العامة ، وذلك بدراسة المدرسة للبيئة المحلية دراسة تتناول المشكلات الاجتماعية والعادات والتقاليد والظروف الصحيحة والإمكانيات الاقتصادية ، وذلك أملا فى مساعدة الأهالى على العمل لرفع المستوى الاجتماعى والاقتصادى وزيادة دخلهم باستخدام طرق الزراعة العملية وتشجيع الصناعات المحلية وغيرها . بهذا يمكن أن يكتسب المدرسة النجاح بعد أن سجلت اخفاقا طويل الأمد .

وليس أدل على هذا الإخفاق من نتائج بحث قام به بعض أساتذة معهد التربية للمعلمات فى قريتى دهشور وأبى النمرس ، كان الغرض منه دراسة أثر التعليم الإلزامى على حياة القرية ، ودل البحث على أن هذا التعليم قليل الأثر حقا ، فلم ينجح فى اثارة اهتمام أهل القرية بالحوادث الجارية ، ولم ينجح فى القضاء على عادات استخدام الأحجبة والتعاويذ والشعوذة فى شفاء الأمراض ولم ينجح فى تقليل نسبة الوفيات بين الأطفال

ورفع المستوى الصحى ، أما نجاحه فى تعليم القراءة والكتابة فلم يكن أكثر حظا من النجاح فى رفع المستوى الاجتماعى والاقتصادى إذ أن نسبة من تعلم القراءة والكتابة فعلا كانت ٢٧ ٪ من الذكور ، ١٠ ٪ فقط من الاناث الملتحقين بالمدرسة الإبتدائية أو الإلزامية .

ولا شك أن هذه نتائج سيئة للغاية إذا ما قيست بمدى ما بذل فى هذا التعليم من جهد ومال .

وأرى أن مساعدة المدرسة للمجتمع لن تتم على خير وجه إلا إذا أعد المعلم اعداداً خاصا للعمل فى ميادين الخدمة الاجتماعية وإلا إذا آمن حقا بأهداف مصر الحديثة ، وجعل هذا الإعداد الاجتماعى جزءاً أساسياً من التمرين والدراسة فى معاهد اعداد المعلم . والحق أننا نجد الغالبية العظمى من معلمينا يعتبرون عملهم لا يتعدى جدران المدرسة ، بل إنهم فى الأرياف لايختلطون بالأهالى ولا يحاولون اشراكهم فى العناية بشئون المدرسة ، وربما كان عدم تنبيه وعى الأهالى للعناية بالمدرسة ونواحى الإصلاح التى تدعو إليها سبباً رئيسياً فى بناء المدرسة فى واد والمجتمع الخارجى فى واد آخر وعلى الأخص فى الريف .

كذلك لما كانت زيادة الإنتاج القومى من أهم أهداف مصر المستقلة أرى ضرورة توجيه أنظار الباحثين من أساتذة الجامعات للاكثار من البحوث التى تعود على مصر بالفوائد العملية فى ميادين الإنتاج المختلفة ، والحق أننا أحوج ما نكون إلى هذه البحوث لعلاج مشكلة انخفاض مستوى المعيشة بسبب تزايد السكان تزايداً كبيراً جعل الاختصار على الغلات الزراعية وحدها لن يحقق لمصر مستوى من المعيشة محترما .

مشكلة التوجيه الدراسى :

كذلك أرى أن من عيوب النظم التعليمية فى مصر توجيه العناية إلى سد مطالب الفرد ومحاولة تقوية قدراته واستعداداته بقدر ما تسمح به الإمكانيات الموجودة . دون النظر إلى حاجات المجتمع والعمل على سد مطالبه ومقابلة حاجاته ، وليس أدل على ذلك مما نراه من نقص الفنيين من العمال ورؤساء العمل اللازمين لتصنيع البلاد

واستغلال امكانياتها فى الصناعة بينما نرى المجتمع يشـــكو من الكثرة المتزايدة فى المتعطلين من حملة التوجيهية والمؤهلات الجامعية العالية .

ويرجع السبب فى ذلك إلى اهمالنا لمشكلة توجيه التلاميذ توجيهاً دراسياً مهنيـاً صحيحاً بحيث يوجه ذوو الاستعدادات النظرية إلى التعليم الثانوى الأكاديمى ثم الجامعى وذوو الاستعدادات العملية الميـكانيـكية إلى التعليم الثانوى الفنى وذلك مهما كانت الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى الامتحان .

لقد سارت الحكومات المتعاقبة فيما مضى على التوسع فى التعليم الثانوى الأكاديمى على حساب الأنواع الأخرى من التعليم الفنى وفتحت له المدارس وأعدت له المعلمين وأنفقت نسبة كبيرة من ميزانية التعليم على هذا النوع مضحية فى سبيل ذلك بصالح المجتمع المصرى وليس أدل على نقص هذه السياسة ما نستنتجه من الإحصاء الآتى :

	عدد المدارس الثانوية الاعدادية	عدد الفصول	عدد التلاميذ	عـدد المدارس الفنية ثانوية وإعدادية	فصول	عدد التلاميذ
				ص ت ز ٢٤ ١٦ ١٢		
بنين	٤٣١	٧٨٢٠	٣٥٢,١٨٥	٥٢	٧٠٢	٢٨,٠٦٣
بنات	١٥٤	٢٢٩٣	٨٤,٦٧١	٣٠	٢٩٠	٦,٠٣٥
				توبة ت ك ٢٥ ٣ ٢		

من هذا الجدول يتضح الفارق الكبير بين عدد تلاميذ وعدد مدارس وفصول التعليم الثانوى بالنسبة للتعليم الفنى والنسوى . فنسبة عـدد المدارس الفنية لا تزيد على ١٢٪ من عدد المدارس الثانوية للبنين ونسبة الفنية النسوية إلى الثانوية للبنات لا تزيد على ٢٠ ٪ بينما نسبة تلاميذ المدارس الفنية إلى الثانوية الأكاديمية هى ٨ ٪ للبنين ٧٦ ٪ للبنات .

ألا يدل ذلك على اهمال كبير لنوع من التعليم تقوم عليه أسس الحضارة الحديثة ؟

ألا نهمل نوعا من التعليم نحن فى أشد الحاجـة إليه لتصنيع البلاد وحل مشـكلة السكان وانخفاض مستوى المعيشة ؟

ومما يزيد الموقف خطورة أن التعليم الفنى عادة يستمد تلاميذه فى مصر من جمهرة التلاميذ الذين لم يحصلوا على درجات عالية فى امتحان الشهادة الاعدادية أو من التلاميذ الذين فشلوا فى مواصلة الدراسة فى التعليم الثانوى النظرى أو الأكاديمى .

والآن أرى لزاما علينا أن نستعرض ما هو متبع فعلا فى مصر فى التوجيه الدراسى وكيف نعالج هذه المشكلة التى يمكن اعتبارها بحق محور المشكلات التعليمية فى مصر .

لقد اعترف نظام التعليم الأخير بضرورة العناية بتوجيه التلاميذ لمختلف أنواع المدارس الثانوية وضرورة رفع مستوى المدارس الثانوية الفنية إلى مستوى المدارس الثانوية الأكاديمية ولكنى أرى أن هذا الاصلاح لم يتعد تقرير المبادىء النظرية ولكنه تعثر فى مرحلة التنفيذ فلم يعد حبراً على ورق . ويسير التوجيه الدراسى والمهنى فى التعليم العام على خطوتين :

١ — الخطوة الأولى تبدأ فى نهاية سن العاشرة حيث يعمل امتحان فى القراءة والكتابة والحساب ينقل الناجحون فيه إلى المدرسة الاعدادية حيث يتلقون دراسة ثقافية عامة لمدة أربع سنوات من سن (١٠ — ١٤) أما الذين لم ينجحوا فى هذا الامتحان فتعطى لهم فرصة ثانية وثالثة فاذا فشلوا يوجهون إلى التعليم الابتدائى الراقى ، وفى رأيى أن عمل نوع من التوجيه الدراسى للتلاميذ فى سن العاشرة بحيث يتوجه البعض إلى المدرسة الاعدادية والبعض الآخر إلى المدرسة الابتدائية الراقية إجراء لا يتفق مع عملية النمو النفسى للتلاميذ فى هذه السن المبكرة فضلا عما يشتم منه من وجود نوع من التفرقة وعدم المساواة فى الفرص التعليمية .

٢ — لم تقم المدرسة الاعدادية بعملية التوجيه الدراسى بطريقة صحيحة ، بل سارت الدراسة فى هذه المدرسة على الصورة التقليدية فوضع للجميع منهج واحد لا يسمح بالاختيار الذى يوضح ميول التلاميذ وبذلك عجزت هذه المدرسة عن التفرقة بين تلميذ وآخر بطريقة سليمة صحيحة ، فضلا عن أن معلمى هذه المرحلة لم يعدوا إعداداً يمكنهم من استخدام الاختبارات السيكولوجية المختلفة التى تساعدهم على فهم ميول التلاميذ والكشف عن استعداداتهم العقلية تمهيداً لتوجيههم .

حقاً لقد عملت محاولات لتعميم نظام البطاقات فى المدارس الاعدادية ، ولكنى أرى أن قصر البطاقة على تدوين معلومات اجتماعية واقتصادية وصحية عن التلاميذ ثم تدوين نتائج تحصيلهم الدراسى فى امتحانات النقل ليست كافية لتحقيق التوجيه المطلوب المبنى على معرفة ميول التلاميذ واستعداداتهم العقلية وحاجاتهم الاجتماعية .

٣ — هناك مسألة على جانب كبير من الأهمية وهى نقص عدد المدارس الفنية نقصاً معيبا إذ أن عدد المدارس الفنية لا يزيد على ١٢ ٪ من عدد المدارس الثانوية للبنين ، ٢٠ ٪ من عدد مدارس البنات الثانوية وهذا يدل على اهمالنا الشديد للتعليم الصناعى والفنى على أهميته فى سد مطالب المجتمع فى الوقت الحالى .

٤ — ومما يزيد الأمر خطورة أن المدارس الفنية على قلتها لا زالت تتلقى تلاميذها من بين الأقلية المتأخرة التى ضاقت بها المدارس الثانوية الأكاديمية على كثرتها ومعنى ذلك حرمان مصر من الإفادة من استعدادات أبنائها من ذوى الاستعداد الفنى والعملى فى الوقت الذى تسعى فيه مصر إلى التصنيع وزيادة الدخل القومى الصناعى للتخلص من بعض عوامل الضغط الاقتصادى الأجنبى .

٥ — إن هذا الضعف فى التوجيه الدراسى مسئول عن مشكلة التعليم الجامعى فنحن نرى أن الجامعات تضيق سنوياً بالآلاف من الطلبة الذين لا يجدون لهم أماكن بالجامعات المختلفة كما أنهم لا يجدون لهم عملا يرتزقون منه لأنهم غير معدين للعمل كالمصانع والمؤسسات مما أدى إلى زيادة المتعطلين من أنصاف المتعلمين وبعض ذوى المؤهلات العالية من خريجى الجامعات .

وإنى أقترح لحل هذه المشكلات ما يأتى :

أولا : تعديل نظام التوجيه الدراسى والمهنى فى المدرسة الإعدادية على أن تستمد هذه المدرسة جميع تلاميذها بعد سن ١٢ أى فى نهاية التعليم الإلزامى وتستمر الدراسة لمدة ثلاث سنوات وتكون من التنويع بحيث تسمح للتلاميذ بفرصة اختيار بعض المواد التى تتفق مع ميولهم واستعداداتهم .

ثانياً : إعداد معلمين قادرين على القيام بعبء التوجيه المهنى فى المدرسة الإعدادية وتدريبهم على التوجيه المهنى بحيث يمكنهم جمع المعلومات الضرورية عن التلاميذ وهذه تكون ، بـ :

[ا] إجراء اختبارات نفسية فى الذكاء والقدرات الخاصة .

[ب] مراقبة سير التلاميذ وتقدمهم فى الدراسة فى المدرسة الإعدادية فى مختلف المواد وفى أنواع النشاط الحر والهوايات ومواد الاختيار وغيرها .

[حـ] جمع المعلومات عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ .

[ى] الاستعانة بالمنزل وتوجيه الآباء فى مساعدة التلاميذ على معرفة ميولهم واستعداداتهم وتوجيه أنفسهم الوجهة الصحية .

[هـ] على ضوء هذه المعلومات نوجه التلاميذ إلى مختلف أنواع المدارس الثانوية الأكاديمية والفنية مهما كانت الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى امتحان الإعدادية .

ثالثاً : زيادة ميزانية التعليم الفنى زيادة تضمن التعادل بين هذا النوع من التعليم والتعليم الثانوى الأكاديمى .

رابعاً : فتح باب الجامعات لتلاميذ المدارس الصناعية والفنية بنفس الشروط التى يقبل بها تلاميذ المدارس الثانوية الأكاديمية حتى يجد الممتازون من ذوى المهارات والقدرات العملية سبيلا إلى التعليم الجامعى .

بهذه الطريقة وحدها نضمن زوال الوصمة التى توصم بها المدارس الفنية ونحصل على العناصر الطيبة التى تحتاجها مصر أشد الحاجة فى عهد الاستقلال .

المعسكرات الريفية لطلبة وطالبات المدارس الثانوية

من حديث ألقاه الدكتور مختار حمزه على المعسكرين بالمعسكر الدائم بحلوان يوم ٣١ مايو سنة ١٩٥٥ ممن تعدهم المراقبة العامة للنشاط الرياضى والاجتماعى لكى يكونوا قادة للمعسكرات الريفية، وهم إما مدرسون بالمدارس الثانوية أو مشرفون رياضيون أو أخصائيون اجتماعيون .

المهمة الأولى للمشرف على المعسكر الريفى هى تحديد أهداف هذا المعسكر بعناية ثم عليه بعد ذلك أن يبحث فى كيفية تحقيق هذه الأهداف ، وهذا ماسنبحثه سوياً . فأما عن الأهداف فإنى أرى أنها تتلخص فى هدفين رئيسيين وهما :

١ — أن يساهم الطالب أو الطالبة مساهمة فعالة فى خدمة البيئة القروية التى يعسكر فيها .

٢ — والهدف الثانى والأهم فى نظرى هو تربية الطالب تربية متكاملة فيها اهتمام خاص بالنواحى التى لا تجد عناية كافية بها فى المدارس كالنواحى الاجتماعية والقيادة والتعاون والتربية الرياضية الحقة الخ ..

ولكى يتحقق هذان الهدفان ، ينبغى على الطالب أن يتسلح بما يأتى :

(أ) فهم البيئة .

(ب) فهم نفسه ، أى فهم إمكانياته وإمكانيات غيره حتى يضع نفسه فى الوضع الصحيح .

(حـ) أن يلم ببعض الطرق المناسبة لتوصيل خدماته للغير .

هذا هو ما ينبغى على الطالب أن يعمله تحت إشراف وتوجيه قائد المعسكر . وسأشير فى ختام حديثى إلى بعض المبادىء الهامة والأسس التى يجب اتباعها فى معاملة الطالب .

(أ) فهم البيئـــة

أظنكم توافقوننى جميعاً على أن الشخص الذى ينوى خدمة جهة من الجهات عليه أن يدرس أولا هذه الجهة دراسة تفيده وتوجهه لتأدية الخدمات المناسبة . عليه أن يدرس المكان والموقع وأهميته ، كما عليه أن يدرس المساحة وتوزيعها ونوع الأراضى والزراعة والمحاصيل ونظام الرى وأعمال الأهالى والمهن الأكثر انتشاراً من غيرها، والصناعات التى تفتقر إليها القرية وتحسين الصناعات الموجودة فعـــلا مع العناية بالصناعات الزاعية : مستخرجات الألبـان ، عسل النحل ، تربية دود القز ، الغزل والنسيج وما إلى ذلك . كما أن عليه أن يبحث نسبة المشتغلين بكل مهنة من المهن وأن يتعرف على الأشخاص ذوى النفوذ فى القرية وعلى رأسهم العمدة وشيخ البلد وناظر المدرسة والمأذون الشرعى والحاج فلان (ذو العمامة الخضراء ، فهو من أوليـاء الله الصالحين ، وله تعويذة ذات أثر فعال . . .) الخ . . وعليه أن يدرس العـــلاقات الاجتماعية السائدة فى البلدة : الزواج والطلاق والمصاهرة والمحبة والتزاور والتعاون والاندماج والتنافس والعادات والتقاليد فى الموالد والأفراح والمآتم وطرق تمضية الامسيات وأوقات الفراغ للكبار والصغار ، للرجال والنساء . عليه أن يتعرف شيئاً عن ميول الأهالى واتجاهاتهم ، عليـــه أن يعرف عنهم كل شىء يستطيع أن يعلمه : الجرائد التى يفضلونها والإذاعات التى يستمعون إليها والحوادث التى يهتمون بها .

وخلاصة القول أن من يخدم جهة ما ، عليه أن يدرس الجهة وأهلها دراسة تمكنه من أداء خدماته على وجه أتم ، وذلك بقدر ما تسمح به الظروف وما يسمح به الوقت . أعنى بذلك أن فترة ثلاثة أسابيع فى القرية لن تسمح للطلبة بدراسة كل هذه الأمور بأنفسهم دراسة وافية ، وعلى المشرفين بالمعسكر مساعدتهم وتوجيههم لطرق الحصول على البيانات اللازمة فى أسرع وقت وبأقل مجهود ممكن .

تلك البيانات التى تحدثت عنها حتى الآن خاصة بكل قرية ، ويجمعها المعسكرون بكل قرية على انفراد . وهناك معلومات أخرى عامة ينبغى أن يلم بها المشتغلون فى خدمة جميع القرى ، وذلك فى مختلف الميادين الصحية والطبية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . ومن أمثلة المعلومات الصحية والطبية : كل ما يختص بماء الشرب وماء

الترع والمراحيض وأنواعها والزرائب والذباب والأطعمة المكشوفة والنظافة عامة والأمراض المختلفة وانتقالها مع العناية بالأمراض الطفيلية والأمراض المتوطنة . ومن أمثلة المعلومات الإجتماعية : شيء عن حركات التعاون وطرقها وفوائدها ، والجمعيات الخيرية والاتحادات والأندية والحفلات الخ . . . ومن المعلومات الاجتماعية الصحية : تحديد النسل والحمل والوضع والرضاعة الخ . . . ومن أمثلة المعلومات الاقتصادية : تنظيم الدخل ووسائله ، الصناعات المختلفة ، الاستغلال المثمر ، تربية الدواجن والمواشي وتربية النحل الخ . . . ومن أمثلة المعلومات السياسية : الادارة والحكومات المحلية : المجلس البلدى والمجلس القروى والعمدة وشيخ الخفراء الخ . .

هذه المعلومات العامة ، أقترح بصددها ثلاثة اقتراحات وهى :

١ — الاستماع إليها من مصادر قوية من المختصين كلما أمكن ذلك . أعنى أن يعمل الترتيب لكى يحدثهم طبيب فى النواحى الصحية ورجل اقتصادى فى المسائل الاقتصادية وهكذا . . فلذلك تأثير أقوى من أثر المدرس العادى .

٢ — مناقشة كل محاضرة وكل حديث بعد الاستماع إليه وأن يكون ذلك فى حلقة بحث ويسمح فيها لكل عضو بالاشتراك بالرأى .

٣ — التفكير فى طرق تبسيط هذه المعلومات ، وجعلها ذات فائدة عملية بحيث يمكن توصيلها لأهالى القرية بسهولة ويستطيعون تطبيقها .

(ب) فهم الطالب لنفسه

بعد أن يفهم الطالب البيئة جيداً ويزود بذخيرة من المعلومات العامة والبيانات المحلية ، عليه أن يدرك بوضوح ما يستطيع أن يعطيه وما يستطيع أن يأخذه ممن يحاول خدمتهم .

ينبغى أن يدرك الطالب أنه وصل إلى درجة من العلم لم تصل إليها الغالبية العظمى من أفراد هذا الشعب وهذا يقتضيه أن يقوم بواجبه نحوهم . وينبغى أن يدرك أيضاً أنه يستطيع أن يأخذ كثيراً من الكبار الذين لم تتح لهم فرص التعلم بالمدرسة ،

ولكنهم تعلموا من المدرسة الكبرى وهى الحياة نفسها فحصلوا على خبرات لها قيمتها فيجب أن يستمع إليهم ويحترمهم ويستفيد منهم .

إن العيب الأكبر الذى نراه فى معظم الناس الآن ، هو رغبتهم فى الأخذ من الغير دون الاعطاء أو الاعطاء للأصغر دون إعطاء الفرصة للصغير بالرد على ذلك على الرغم من أهمية هذا الرد ولو من الناحية السيكولوجية . ثم إن اندماج الطالب مع الأهالى كبيرهم وصغيرهم ، فقيرهم وغنيهم ، قويهم وضعيفهم يساعده على تنمية شخصيته نمواً طيباً ويجعله يتغلب على الكثير من مشكلاته هو كالخجل أو عدم الاقدام أو التنازل عن إبداء الرأى أو غير ذلك .

(ح) طرق توصيل الخدمات للغير

وهنا سأكتفى بذكر بعض النقط سريعاً وهى :

١ — يجب أن يدرك الطالب أن كل أسرة تختلف عن الأسرة الأخرى فالطريقة التى يتبعها هنا قد لا تنفع هناك .

٢ — لا يجوز أن يفرض الطالب خدماته على الغير قبل توثيق الروابط بينه وبين ذلك الغير الذى يحاول خدمته . يجب أن تطمئن إليه الأسرة أولا وتصبح مستعدة للتفاهم معه .
هذا التمهيد المطلوب يختلف من أسرة إلى أخرى فى نوعه وفى طول مدته . فنى بعض الأسر يمكن البدء فى العمل (تأدية الخدمات) بعد جلسة واحدة وفى البعض الآخر لا بد من عدة جلسات قد تكون متقاربة أو متباعدة حسب الظروف .

(٣) ينبغى أن يضع الطالب نصب عينيه أثناء التمهيد وبعده أن يقيم الدلائل العملية على أنه يرغب ويستطيع تأدية الخدمة لمن يتصل به .

(٤) المبدأ الهام جداً هو أن يجعل من يخدمهم يشتركون معه فى خدمه أنفسهم، بل أن عليه أن يشعرهم بأن العبء الأكبر يقع عليهم وأنه مستعد لإرشادهم إلى بدء الطريق السليم ثم يتركهم يعتمدون على أنفسهم فلا يعودهم التواكل .

(٥) عليه أن يختار الوقت المناسب ، والطريقة المناسبة فإن نفس الخدمة التى تقبل مع الامتنان قد ترفض إذا حولت بطريقة غير مرضية أو فى وقت غير مناسب وعلية أن يستغل ساعات المرح والترفية لوضع بذور كثيرة يستطيع أن يستغلها فيما بعد .

واجبات قائد المعسكر إزاء الطالب

(١) عليه أن يحترمه ويبث فيه الثقة بالنفس، ويجعله يعتمد على نفسه كثيراً.

(٢) وفى نفس الوقت ينبغى أن يكون له سنداً قوياً بحيث لا يشعر الطالب كثيراً بحرج لفترات طويلة. كما أن عليه ألا يتدخل سريعاً فالطالب يستفيد من تلك الأوقات العصيبة التى يتعرض فيها للحرج بشرط ألا تطول أكثر من اللازم.

(٣) على القائد أن يعقد اجتماعا عاما كل يوم وتتلخص أغراضه فيما يأتى:

[أ] الاستماع إلى ما أداه كل فرد ويود أن يفتخر به أمام زملائه. ويحسن جداً أن تعطى له هذه الفرصة.

[ب] الاستماع إلى المشاكل التى تعترضهم. واقتراح حلول لمثل هذه المواقف التى تستجد مستقبلا، وهنا ينبغى ألا تأتى الحلول من القائد أو المشرف بل من الطلبة أنفسهم ولا مانع من أن يشترك المشرف ببعض الآراء كلما استدعى الموقف.

[حـ] مناقشة برامج اليوم التالى.

[د] إعطاء التوجيهات العامه اللازمة للجميع.

(٤) على القائد أن ييسر مقابلته لكل طالب يرغب فى ذلك فقد يشرح له مشاكله الخاصة التى لا يود ذكرها فى الاجتماع العام وأن يزودة بالنصائح والتوجيهات وأن يبذل له كل ما يمكن لمساعدته على مواجهة مشاكله.

(٥) يجب ألا يتوقع أن كل طالب سيكون صورة طبق الأصل من نموذج معين فكل واحد منهم فرديته ويستطيع أن يؤدى خدمات من نوع معين فقط فمنهم من يهتم بتعليم مبادىء القراءة والكتابة فقط، ومنهم من يهتم بالنواحى الدينية فقط ومنهم من يهتم بأوقات الفراغ والألعاب الرياضية الريفية، ومنهم من يهتم بنواح صحية أو اجتماعية أو صناعية أو زراعية أو بناحيتين أو أكثر من هذه النواحى المتعددة.

فعلينا أن نشجع الجميع وألا نتطلب منهم أكثر مما تسمح به طاقاتهم وأن نتذكر أن الغرض الأهم من خدمة القرية فى هذه المرحلة هو تربية هؤلاء الطلبة عن طريق العمل والممارسة والقدوة الصالحة.

المواد الاجتماعية فى منهج المدرسة الابتدائية الحالى بمصر

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية فى سن السادسة (بمقتضى قانون التعليم الجديد رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣) فمنهم من يمكث فيها أربع سنوات دراسية يلحق بعدها بالمدرسة الإعدادية، ومنهم من يستمر فى المدرسة الابتدائية إلى السنة الخامسة أو السادسة.

ونظرة إلى مناهج هذه المدرسة فى الوقت الحاضر ترينا أن المواد الاجتماعية بصورها التقليدية (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) لاتدرس إلا فى السنتين الخامسة والسادسة. فلماذا لاتدرس فى السنوات الأربع الأولى؟ وهل من الخطأ تدريسها فى هذه السنوات؟..

إن المنهج الحالى قد بنى على أساس ألا نبدأ مبكرين فى تدريس المواد الاجتماعية بصورها وتنظيماتها التى نعرفها. ولكننا من غيرشك لانريد أن نهمل المواد الاجتماعية فى السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية ونحرم الأطفال من قيمتها الكبيرة، ولا نريد أن نبدأ المواد الاجتماعية طفرة واحدة فى السنتين الأخيرتين من هذه المدرسة، بل نبدأ فى تحقيق أهدافها منذ السنة الأولى.

ولكى نتدرج مع الأطفال فى ذلك نوجه مناهج السنوات الأربع الأولى توجيهاً يسمح بمشاهدات كثيرة يقومون بها فى بيئتهم المحلية، كما نهيء فرصاً لأوجه نشاط فردى وجمعى متنوع فى معظم الدراسات المقررة، حتى يكتسب الأطفال خلال ذلك كثيراً من الخبرات ذات الأثر فى سلوكهم الاجتماعى ونموهم المتكامل. ويجمعوا معلومات مناسبة تعد أسساً هامة فى المواد الاجتماعية. فكيف نفعل ذلك ونحن نتبع المنهج الحالى؟

فى أثناء دروس «مبادىء العلوم ومشاهد الطبيعة» يوجه المدرس تلاميذه إلى مافى بيئتهم من حيوان ونبات، وإلى أهم مايستفيدونه فى حياتهم، ويستفيده الإنسان

عامة ، من هذا الحيوان والنبات . وفى أثناء جولات التلاميذ فى بيئتهم المحلية أيضاً يوجههم المدرس إلى ملاحظة أعمال الناس : فى أى شىء يشتغلون ؟ وماذا ينتجون ؟ وما أوضح العلاقات بين إنتاجهم ومأكل الطفل وملبسه ومسكنه ؟ وكيف تختلف أعمال الناس بعضهم عن بعض اختلافا له أهمية فى إشباع حاجات الطفل وحاجات أسرته بوجه عام؟ وكيف أن الناس وإن اختلفوا بعضهم عن بعض فى عدد من النواحى فإنهم يتشابهون فى نواح أخرى . ومعنى ذلك أن الطفل يوجه بعض الاهتمام إلى غيره من الناس ولا يهمل فى الوقت نفسه مايتصل بشخصه . فتصبح هذه الحالة بمثابة خطوة نحو تخفيف أثر أنانيته الواضحة فى هذه السن ، كما تكون خطوة هامة نحو نموه الاجتماعى السليم .

ولاشك فى أن هذه الخبرات تتمشى كثيراً مع بقية خصائص الطفل ، فهو فى هذه السن محب للاستطلاع ، « عملى » يقدر الأشياء تبعاً لقيمتها العملية ، ولا تستهويه الأمور المعنوية أو النظرية ، وعنده رغبة قوية فى أن يختبر بنفسه فيرى الأشياء ويلمسها أو يتذوقها ، ويحب جمع العينات واقتناءها ، ويميل إلى مايتصل بشخصه اتصالا مباشراً ، ولا يدرك بوضوح مايبتعد كثيراً عن بيئته المحليه وما فيها من ظاهرات ،وله نشاط مستمر يسمح بزيادة اتقان الخبرات والتدريب على مهارات متنوعه.

وفى مبادىء العلوم ومشاهد الطبيعة فى السنة الثالثة ينص المنهج على أن « يستمر التلاميذ فى القيام بالجولات التى يقصد بها التعرف على مافى البيئة من طيور وحيوانات ونباتات مختلفة وحرف وصناعات . . . . » . وفى هذه الجولات مجال واسع لخبرات من صميم المواد الاجتماعية ، فيوجه المدرس تلاميذه كى يلاحظوا الإنتاج وتنوعه ، وكيف تنقل المنتجات وتوزع ، وكيف يتصل الناس بعضهم ببعض . فى المجتمع الذى يعيشون فيه . وكل هذه أسس هامة فى المواد الاجتماعية لايجد الطفل صعوبة فى تتبعها لأنه فى هذه الفترة من سنه لايزال محباً للاستطلاع بصورة واضحة ، ويقبل على استكشاف بيئته باهتمام كبير ، كما أنه بالإرشاد والتوجيه يستطيع أن يكشف بعض العلاقات الواضحة بين ما يراه من أوجه نشاط الناس كالعلاقة بين الإنتاج وعملية نقل المنتجات أو بين الإنتاج والتسويق .

والحياة الاجتماعية ، وبخاصة فى الوقت الحاضر ، معقدة تعقيداً كبيراً فيصعب على تلميذ المدرسة الابتدائية أن يفهم الكثير من نواحيها ، كما يصعب عليه تتبع حاجات الإنسان الضرورية فيها لأن الضروريات تختفى عنه فى ذلك التنوع الكبير فى

هذه الحياة الحديثة . ولكنا نريد أن نوجه تلاميذنا فى جولاتهم بالبيئة المحلية كى يدركون بشكل عام أن المجتمع مبنى على التعاون أو التبادل ، وأن هذا التعاون أو التبادل ينبغى أن يؤدى إلى سعادة كل عضو فى المجتمع .

وفى دروس مشاهد الطبيعة بالسنة الرابعة ، يتطلب المنهج من التلاميذ أن يسجلوا « بكلمات قليلة محدودة وصفاً (بسيطاً) لما يحسونه ويشاهدونه فى بيئتهم من الظواهر الطبيعية » . فبما أن الطفل فى هذه الفترة قد زاد ميله الى التجربه والى التجول فى بيئته والتعرف عليها وما زال محباً للاستطلاع ، فانى أرى أن نزيد قليلا فى «الظواهر» التى ذكرها المنهج بحيث تصبح على الوجه الآتى :

شروق الشمس وغروبها ، وحالة الجو من حيث درجة الحرارة ، وحاله الهواء ان كان شديداً أو لطيفاً أو شديد الحركة ، ووجود الغيوم وصفاء السماء ، وسقوط المطر ، ووجود الندى ، وحالة السطح من حيث استواء أو الارتفاع أو الانخفاض وجريان ماء النهر أو الترعة أو المصرف ، ووجود ساحل البحر أو ساحل بحيرة . ويوجه المدرس تلاميذه فى ذلك ليعرفوا أوضح العلاقات بين حياتهم وهذه الظاهرات ويشجعهم على الاستفسار عنها وعما فى بيئتهم من نبات وحيوان ، وعلاقة ذلك كله بأعمال الناس .

ويتدرج المدرس مع التلاميذ تدرجا يساعدهم على تكوين مفاهيم اجتماعية مبسطة مناسبة ، واتجاهات عامة سليمة مبسطة نحو البيئة المحلية وما فيها فهما من نشاط بشرى . فيفهم التلميذ أن المجتمع فى حاجة الى جميع الحرف التى فيه مهما بدت غير هامة أو غير رفيعة ، وينمو عند التلميذ بالتدريج شعور بالأخوة نحو غيره من الناس فى بيئه وغير بيئته ، فيؤثر ذلك على سلوكه فى الحياة ويجعله سلوكا مقبولا .

ونلاحظ دائماً أن التلميذ الصغير يواجه مشكلات ومعانى جديدة أثناء فهم بيئته والمواءمة بين نفسه وهذه البيئة باستمرار ولذلك يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه ليتغلب على هذه المشكلات وليدرك هذه المعانى . وكلما كان الإرشاد والتوجيه سديدين كان فهم التلميذ ومواءمته سليمين .

ولا شك فى أن دروس اللغة العربية تستطيع أن تسهم فى دراسة المواد الاجتماعية فى هذه المرحلة (أى فى السنوات الأربع الأولى) عن طريق القصص ، والتعبير الحر والمناقشة ولذلك يجب أن نعنى بما نص عليه المنهج فى السنتين الأولى والثانية وهو

« القصص الرمزية التي تجرى على ألسنة الطير والحيوان ومظاهر الطبيعة ، والقصص الواقعية التي تستمد حوادثها من حياة الطفل وبيئته » بأن نجعلها تبرز أوضح أو أبسط مظاهر العلاقات المتبادلة بين الطفل وبيئته بوجه خاص وبين الإنسان والنبات والحيوان والظاهرات الطبيعية المختلفة بوجه عام . وفى المناقشة أو الحديث الذى يجرى بين المدرس وتلاميذه حول محتويات القصة تتضح أمور كثيرة مما تعنى به المواد الاجتماعية ، ويؤدى كل ذلك إلى نمو الطفل فى كثير من النواحى ، كما أن يصبح أساساً لدراسة المواد الاجتماعية فيما بعد ، دراسة منظمة تساعد على تكوين مفاهيم واتجاهات مرغوب فيها .

وفى دروس اللغة العربية أيضاً فى السنوات الأربع الابتدائية يشجع التلاميذ على التعبير الحر عما يشاهدونه ويتصلون به فى بيئتهم المحلية ، على أن يكون بين أهداف هذا التعبير تنظيم معلومات التلاميذ عن بيئتهم وتدريبهم على التعبير عنها .

« والتمثيل » الذى يعنى به منهج اللغة العربية يمكن أيضاً أن يكون مجالا كبيراً لتحقيق الكثير من أهداف المواد الاجتماعية .فيقوم الأطفال بتمثيل بعض القصص الرمزية أو الواقعية السالفة الذكر أو يقوموا بتمثيل قصص قصيرة تدور حول بعض الشخصيات التاريخية الهامة .

ومن الممكن أن تشتمل دروس الدين أيضاً على جانب هام من الدراسات الاجتماعية لأن التربية الدينية أو التوجيه الدينى يتطلب ملاحظة سلوك الأفراد فى المجتمع المحلى، وفهم نتائج هذا السلوك ، وملاحظة التعامل بين الناس ومظاهر التعاون ، وأوضح مقومات الحياة الاجتماعية السليمة ، كما يتطلب تمثيلا وقصصاً فيها تاريخ وعوامل جغرافية أو فيها تصوير شخصيات تاريخية هامة . بل أن التربية الدينية تتطلب إحياء مناسبات خاصة كمولد الرسول عليه الصلاة والسلام، ورأس السنة الهجرية ، وغيرهما وكل هذا جزء من الدراسات الاجتماعية له قيمته الكبيرة .

وكذلك التربية البدنية يمكن أن تساعد كثيراً على النمو الاجتماعى الذى تهدف إليه المواد الاجتماعية ، ففى التربية البدنية مجال واسع لفهم قيمة التعاون عملياً . والتدرب عليه ، وممارسة القيادة والتبعية ومعرفة حقوق كل منهما وواجباتهما ، وغير ذلك من المهارات والاتجاهات العامة المناسبة المرغوبة فى المواطن الصالح .

والنشاط المدرسى بأنماطه المختلفة ميدان اجتماعى هام يساعد التلاميذ على فهم

الكثير مما يدخل فى نطاق المواد الاجتماعية ، ويدربهم عليه . فمن طريقه يفهم التلاميذ عملياً قيمة اتقان كل من : مراعاة الواجبات والحقوق ، والعمل الفردى ، والتعاون ، وفهم أهداف العمل والحرص على تحقيقها ، ووضع القوانين أو القواعد ومراعاتها وانتخاب القادة الصالحين ، وهذا بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على تحمل المسئولية فى صورة تتناسب مع مستواهم .

بهذا الشكل تصبح المواد الاجتماعية ظاهرة الأثر فى السنوات الأربع الأولى من المدرسة الابتدائية الحالية . وبهذا الشكل نعمل على نمو الطفل فى هذه الفترة من سنه نموا اجتماعياً ، ولا نهمل نموه العقلى والوجدانى كذلك .

وإذا وصل التلاميذ إلى السنة الخامسة الابتدائية فانهم يبدأون فى دراسة المواد الاجتماعية دراسة أكثر تحديداً وتنظيما . ويستمرون فى مثل ذلك فى السنة السادسة كذلك . وليس هذا مجال تحليل ما ورد فى مناهج هذه المواد فى السنتين الخامسة والسادسة أو نقده ، لأن هدفنا هو توضيح الطرق التى نتبعها فى المنهج الحالى لنعالج ما فيه من ثغرات .

فالتلاميذ فى السنة الخامسة ما زالت فيهم معظم الخصائص التى ذكرناها ! وعندهم المعلومات والمهارات التى اكتسبوها فى الفرق الأربع الأولى ، فيساعدهم ذلك على القيام بما يطلبه منهجهم وهو دراسة جغرافية البيئة المحلية دراسة مبنية على الزيارات والجولات المنظمة والاتصال بأهل البيئة والكبار فى الأسرة . ولا شك فى أن خصائص التلاميذ وما عندهم من معلومات ومهارات سوف تجعلهم يقبلون على دراسة أعمال الناس بصورة أكثر تنظيما وأكثر عمقاً من ذى قبل ، وسيدرسون كذلك أوضح العلاقات بين هذه الأعمال والظروف الطبيعية فى البيئة . ويتخذ كل هذا أساسا للسير فى بقية المنهج بأن يتدرج التلاميذ إلى معرفة أهم أنواع التبادل الاقتصادى بين بيئتهم وبيئات مصر الأخرى ، وأهم أوجه النشاط البشرى فى تلك البيئات . أما الشعوب الأربعة المنصوص عليها فى المنهج فإن دراستها تعتمد على عنصر التشويق واستخدام الوسائل السمعية والبصرية المختلفة (١) ومعنى هذا أن أفق التلاميذ سيتسع تدريجياً من عالمهم الصغير أو بيئتهم المحلية ليعرفوا أنها جزء من عالم أكبر هو مصر وطنهم العزيز ، وأن هناك شعوباً أخرى كذلك ، وفى السنة السادسة تتضح عند التلاميذ

---

(١) وكلما كانت هناك علاقات بين مصر وهذه الشعوب فانها تستغل فى الدراسة ، وتكون لذلك قيمة كبيرة .

تلك الأسس والمفاهيم والمهارات التى تساعدهم على القيام بأوجه النشاط التى تتطلبها الدراسة المقررة ، وهى دراسة منظمة فى الجغرافية البشرية لمصر والسودان وبعض الدول ذات العلاقات الوثيقة بمصر .

ويستمر التلاميذ فى استخدام البيئة المحلية والقيام بالنشاط المدرسى كأساسين عامين فى دراسة التربية الوطنية فى السنة الخامسة ، فيساعد ذلك على إدراك أهم علاقات الفرد والمجتمع ، وحقوق الفرد وواجباته تجاه ما فى المجتمع من وجود نشاط مختلفة ويستطيع التلاميذ أيضاً أن يتتبعوا أوضح القيم التى تنطوى عليها النظم والمؤسسات الحكومية والأهلية تتبعاً مبنياً على المشاهدة فى حياة المجتمع المحلى ، ويفهموا أهمية الاشراف الحكومى لتنظيم العلاقات الفردية والجماعية وتوجيهها إلى ما يسعد الفرد والجماعة ، وفى السنة السادسة أيضاً تكون الممارسة والخبرة الشخصية فى النشاط المدرسى وفى البيئة المحلية أساساً لدراسة النظم الحكومية الأساسية ، وفهم الواجب نحوها والحقوق لديها ، وما يجب من تعاون مع الحكومة لرفعة الوطن وسعادة أبنائه . فالتلاميذ ما زالوا يميلون إلى النشاط والتجربة واكتساب الخبرات الشخصية ، كما أن الدراسة النظرية مهما حسنت لا يمكن أن تحل محل هذه الممارسة والخبرة الشخصية فى تكوين الاتجاهات العامة والفهم الصحيح ، والعادات والمهارات التى يرمى اليها المنهج من وراء موضوعاته الهامة وهى : معنى الحكم الذاتى وأهميته ، وأهمية الحياة الديموقراطية الصحيحة وما لها من مزايا تعود على الفرد والجماعة ، ونواحى الضعف فى المجتمع المصرى ، واستقلال مصر ، وأهم علاقات مصر بجامعة الدول العربية والهيئات العالمية الرئيسية ، وقيمة هذه العلاقات بالنسبة لمصر ولغيرها من البلاد الأخرى المنتظمة فى هذه الهيئات ونراعى فى كل ذلك مستوى نضج التلاميذ وما يستطيعون ادراكه بسهولة .

وبما أن الحياة الاجتماعية السليمة تتطلب سلوكا متنوعا ومهارات خاصة فان زيارات التلاميذ واتصالاتهم بأهل البيئة المحلية ، وكذلك أوجه النشاط المختلفة التى يقومون بها ، تكون مجالا طيباً لتدريبهم على هذا السلوك وهذه المهارات الخاصة . على أن نراعى فى ذلك خصائص التلاميذ التى ذكرناها .

وبالطريقة العملية أيضا ، أى بالنشاط الذاتى الذى تدرب عليه التلاميذ فى السنوات الأربع الأولى ، يقومون بجمع المعلومات عن الموضوعات المقررة من تاريخ مصر القديم للسنة الخامسة ، ومن كل من التاريخ الاسلامى وتاريخ مصر الحديث للسنة

السادسة ، كما يقومون بالرحلات أو الزيارات الكثيرة التى تتطلبها هذه الدراسة . ويوجه التلاميذ بحيث تتكون لديهم فكرة عن تطور الحضارة ويعرفون أوضح ما فى حياة مجتمعهم أو تقاليده من أثر المصريين القدماء ، وأثر الحضارة العربية الإسلاميه ، أى أن عوامل تاريخية رئيسية ما زالت لها آثارها الواضحة فى حياتهم وحياة المصريين عامة .

فدراسة المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية لن تقتصر على داخل حجرة الدراسة حيث يجلس التلاميذ على المقاعد الخشبية ، يستقبلون المعلومات التى يلقيها عليهم مدرسهم . بل تكون فى الفصل ، وفناء المدرسة ، والبيئة المحلية ، ومكتبة المدرسة ، ويكون التلميذ فيها إيجابياً نشيطاً يشاهد ويستكشف ، ويقرأ ويستفسر من أشخاص فى البيئة المحلية وفى المنزل كما يستفسر من مدرسه ، ويختلط بغيره ، ويلمس بيده ، ويجمع عينات من المنتجات المختلفة كما يجمع بعض النباتات ، والورق الملصق على علب المأكولات ، والورق الملصق على بعض صناديق السلع الأخرى التى تأتى إلى بيئته ، والكثير من الصور ، وقصاصات من الصحف والمجلات ، وطوابع البريد ، وغير ذلك مما يتصل بالدراسة . ويكون المدرس فى كل ذلك مرشداً وموجها ، يناقش عند الضرورة ، ويبتعد ما أمكنه عن الإلقاء الطويل الممل ، ويشجع التلاميذ على إنشاء متحف مدرسى مما يجمعونه ويعدونه ويوجههم إلى تنظيمه وإلى استخدامه فى الدراسة .

وهذا النوع من النشاط والدراسة يساعد التلاميذ على مواجهة ما قد يعترضهم من مشكلات فى حياتهم ويجعلهم يشعرون بنوع من الطمأنينة فى بيئتهم فيعيشون فيها حياة ملؤها النشاط ، ويعرفون كيف يستفيدون من ظاهراتها الطبيعية فائدة مناسبة لهم ، وكيف يتقون أضرار هذه الظاهرات ، ويتبين كل تلميذ ، ولاسيما فى السنين الخامسة والسادسة ، أن المجتمعات المحلية تختلف بعضها عن بعض فى النشاط البشرى وما يترتب عليه من سلوك الأفراد والجماعات ، وأن ما هو مقبول فى جماعة قد لا يكون مقبولا فى جماعة أخرى ، وما يعد سيئا فى مجتمع قد يعد سليما فى غيره من المجتمعات .

ولاشك فى أن المواد الاجتماعية على هذا النحو تؤدى إلى انتقال التلميذ من التركيز حول الذات إلى الاهتمام بأهداف الجماعة وأوجه النشاط الجماعى كما ذكرنا ، وتجعله يوائم بين نفسه والحياة الاجتماعية فى بيئته بأن يتمشى مع اتجاهاتها السليمة بقدر استطاعته .

والآن بعد أن عرفنا ما يجب أن تكون عليه المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية بسنواتها الست ، نستطيع أن نسأل :

هل يستفيد التلاميذ من دراسة المواد الاجتماعية مع « مدرس الفصل » أكثر مما يستفيدون منها مع « مدرس المادة » ؟ .

إننا نرى أن يكون المدرس فى السنوات الأربع الأولى « مدرس فصل » وأما فى السنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين فيحسن أن يكون المدرس « مدرس مادة » على ألا يكون متخصصا تخصصاً ضيقاً .

مدرس الفصل : فى السنوات الأربع الأولى يقضى مع تلاميذه اليوم المدرسى كله وبذلك يمكنه أن يلاحظ سلوكهم ، وأن يدرس كلا منهم طوال اليوم المدرسى وفى ظروف مختلفة ، فيفهم الكثير من قدرات كل تلميذ أو استطاعاته ، واستعداداته وميوله ، وإتجاهاته (وبخاصة اذا لم يكن عدد التلاميذ فى الفصل كبيراً) . ويستطيع هذا المدرس أيضا أن يتتبع نمو تلاميذه فى كل ناحية من تلك النواحى ، ويعرف سلوك كل منهم تجاه الصعاب التى قد تعترضه والمشكلات التى قد تواجهه ، والى أى حد يعد النمو الاجتماعى والعقلى والوجدانى عند كل منهم نمواً طبيعياً ، وأى مواضع الضعف عند كل تلميذ تتطلب عناية أكثر من غيرها أو على الأقل قبل غيرها ، وأى مواضع القوة تحتاج الى التنمية والاستغلال ، وما طريقة كل تلميذ فى سلوكه مع اخوانه وتعاونه معهم ، وغير ذلك كثير .

وسيقوم هذا المدرس بارشاد تلاميذه فى دراسة المواد الاجتماعية المتغلغلة فى الدراسات الأخرى وفى أوجه النشاط المختلفة فى السنوات الأربع الأولى ، فيشعر التلاميذ بتكامل هذه المواد بعضها مع بعض وبأنها ميدان معرفة وممارسة ونمو . وسيجد هذا المدرس فى البيئة المحلية مجالا لإبراز عناصر التكامل فى المواد الدراسية وما فيها من المواد الاجتماعية ، وبخاصة اذا عنى بربط الدراسة بحاجات الطفل الى الغذاء والملبس والمسكن وما يتصل بكل منها فى البيئة المحلية . واستطاعات هذه البيئة لاشباع هذه الحاجيات ، وعلاقاتها بغيرها من البيئات الأخرى القريبة . ولا ننسى ما لهذا كله من أثر فى جعل الدراسات حية ترتبط بحياة التلاميذ على نحو يحدث لها أثراً فى سلوكهم .

وأما فى السنتين الأخيرتين من المدرسة الابتدائية (أى السنة الخامسة والسنة السادسة) فقد ذكرنا أننا نستحسن نظام « مدرس المادة » لأن التلاميذ فى هاتين السنتين يحتاجون الى دراسة أعمق وأكثر تنظيما ، كما يحتاجون الى توجيه خاص فى القراءة والتدوين أو التسجيل والتلخيص ، بالإضافة الى قيامهم بأوجه النشاط المختلفة السالفة الذكر . وسيكون استغلال البيئة المحلية فى هذه الحالة أيضا عامل ربط بين المواد الاجتماعية ، يشعر التلاميذ بتكاملها .

وبما أن مدرس المادة لن يكون ذا تخصص ضيق ، فانا نقترح أن يقوم مدرس واحد بتدريس جميع المواد الاجتماعية فى الفصل الواحد كى يتم شعور التلاميذ بتكامل هذه المواد وتتحقق الفائدة منها . أما اذا تعذر قيام مدرس واحد بتدريس جميع المواد الاجتماعية فى الفصل الواحد ، فان مدرسى هذه المواد يكثرون من اجتماعاتهم ليتفقوا على الخطط التى بها يستفيد التلاميذ من الدراسة أكبر فائدة اجتماعية ممكنة وليتفاهم هؤلاء المدرسون على حل المشكلات التى قد تعترضهم ، وليعدلوا خططهم اذا لزم التعديل .

هذه هى المواد الاجتماعيـــة فى المدرسة الابتدائية المصرية فى الوقت الحاضر وما يجب أن تكون عليه . وهذا هو المدرس الذى يشرف على دراستها فى السنوات الأربع الأولى وفى السنتين الأخيرتين ونستطيع الآن أن نسأل :

كيف نحكم على نمو التلاميذ الاجتماعى ومدى استفادتهم من الدراسة فى كل من مرحلتى المدرسة الابتدائية ؟ أو بعبارة أخرى كيف نقوم أثر المواد الاجتماعية فى نمو التلاميذ ؟

نسلم أولا بأن الامتحان التحريرى أو الشفوى لا يكفى وحده للحكم على التلاميذ بل يجب أن يكون جزءا من خطة دقيقة لتقويم النمو المنشود . ففى السنوات الأربع الأولى يلاحظ المدرس تلاميذه ويدرس حالة كل منهم دراسة مستمرة مبنية على الاتصال المباشر ، ويدون نتائج هذه الملاحظة والدراسة فى سجل خاص بكل تلميذ ، ويدون فى هذا السجل أيضا ما يحكم به على التلميذ مما يكتبه التلميذ نفسه ، وما يستفسر عنه ، وما يبديه من ملاحظات ، وما تتضمنه كل من محادثاته مع المدرس ، وطريقة سلوكه مع زملائه ومع أهل البيئة أثناء أوجه النشاط المتنوع (وقد يعدل المدرس اشرافه على التلميذ وتوجيهه له فى ضوء هذا كله) . ويكون هناك امتحان تحريرى مناسب

فى أواخر السنة الرابعة يشتمل على أسئلة تقيس مدى استفادة التلاميذ من المواد الاجتماعية المتغلغلة فى غيرها من مواد الدراسة ، وبخاصة مدى استفادتهم منها فى فهم أبرز مظاهر الحياة البشرية فى بيئتهم المحلية وفهم علاقات حياتهم بهذه البيئة .

أما فى السنتين الخامسة والسادسة فيستمر المدرس فى التدوين فى السجل السابق وفى استخلاص النتائج منه . ويضاف الى هذا امتحان تحريرى مناسب فى المواد الاجتماعية فى نهاية كل سنة من هاتين السنتين ، تضم نتيجته الى نتيجة دراسة السجل . ويراعى فى أسئلة هذا الامتحان التحريرى أن تقيس مدى استفادة التلاميذ من الدراسة فى فهم أهم مظاهر الحياة البشرية فى البيئة المحلية وفى مصر عامة ، ومدى استفادتهم منها أيضاً فى مواجهة بعض مشكلات حياتهم وأبرز المشكلات فى كل من بيئتهم ومصر بوجه عام، كما تبين دقتهم فى المعلومات، وقدرتهم على النقد والحكم السليمين ، ومدى اتساع أفقهم فى التفكير القومى ، ونوع اتجاهاتهم العامة نحو الحياة البشرية وعلاقات الناس بعضهم ببعض . وانا لنقترح أن تستعين وزارة التربية والتعليم بالاخصائيين لاعداد نماذج من هذه الأسئلة والسجلات تناسب سن التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة ليسترشد بها المدرسون فى عملية هذا التقويم .

التربية الفنية وصلتها بالمواد العملية

الاستاذ سعد الخادم
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

ترتبط مشكلات التربية الفنيـة بجزء كبير من مشكلات المواد العملية فى منهاج المرحلة الثانوية . فالمواد العملية بما فيها التربية الفنية تكون مجموعة من المواد الدراسية تخضع لظروف خاصة تقابلها مجموعة المواد النظرية، والمجموعتان تكمل كل منهما الاخرى فى منهاج الدراسة . فمهما بلغت حماستنا للتربية الفنية لايصح أن نقارنها باللغات مثلا . ولا يصح كذلك أن نتحدث عنها كمادة فنية قائمة بذاتها تهدف إلى إرهاف الذوق وتحسين التعبير عند التلاميذ . وقد يظن بعض الناس أن وسيلة التربية الفنية ببقية مواد الدراسة تأتى عن طريق تدريس حوض النيل والقبائل البدائية وتصوير الأحداث التاريخية والحياة عند القدماء . ولكن يجب أن نعلم تماما أن الهدف من التربية الفنية ليس فى رسم حوض نهر النيل وتصوير أباطرة التاريخ أو توسيع خيال التلميذ وإنما أهمية هذه المادة فى كونها إحدى المواد العملية فى منهاج الدراسـة فهى تشترك معها فى تحقيق غرض عام قبل الأغراض الخاصة التى تحققها كل منها على حدة .

فإذا أخذنا هذا الرأى يصبح مثل هذه المـادة كمثل دروس الطبيعة العملية والكيمياء العملية أو الدروس العملية فى مادة الأحياء أو دروس الموسيقى والتربية البدنية وغير ذلك من مواد مجموعة الهوايات العملية مثلا ، والحقائق العملية لا يمكن أن يستسيغها التلميذ أو يدرك صلتها بالحياة العملية ما لم تقرن بخبرة يمارسها بل بمجموعة خبرات تفتح أمامه السبل وتدفعه إلى تكشف إمكانياتها المختلفة ، وقد يصبح منهاج الدراسة مجموعة مواد ومجرد معلومات يحفظها التلميذ ويمتحن فيها ولكنها عديمة الصلة بحياته الخاصة وتطوره كفرد داخل مجموعة،فهى إذ تحاول بإنمائه من الناحية الفكرية تتخلى عن تطوره الجثمانى كأن لا صلة بين الإثنين — غير أن التلميذ فى حاجة إلى دراسة تكفل له سبل التطور ولاسيما فى المرحلة الثانوية فى الجانبين الفكرى والعملى على حد سواء . فإذا رجحنا كفة أحدهما على الآخر يشـذ تطور التلميذ وينحرف . ويجب ألا يختلط علينا الامر فى هذا الشأن بين الخبرات العملية التى يحتاج إليها التلميذ

فى هذه المرحلة والتدريب المهنى الذى يوجه الأفراد إلى النواحى الصناعية أو الزراعية أو الفنية البحتة . فنقطة الخلاف هى أن الخبرات العملية تفسر فى معظم الاحيان على أنها تدريب يدوى لا يتخلله التفكير العلمى أو لا يتطلب قدراً من الذكاء كالذى يحتاج إليه التعليم النظرى فى الجامعة ، ولكن هناك نوعا آخر من الخبرات العملية تنقص التعليم غير تلك الخبرات التى عهدناها فى التعليم الفنى . ولكن يحسن قبل الوصول إلى هذا الاستنتاج أن ندرس مشكلات المواد العملية فى المدرسة الثانوية :

١ ــ الاستعدادات المدرسية :

فمنذ عهد قريب كان ينظر إلى المواد العملية كنوع من الترف فى منهاج الدراسة لأن معظم المواد كانت تتجـــه إلى الجانب النظرى . ولو نظرنا إلى المدارس التى أنشئت فى ربع القرن الماضى لوجدنا أن العناية بالاستعدادات المدرسية الخاصة بالمعامل والورش والملاعب والمسرح المدرسى وحجرات الموسيقى بسيطة جداً وتكاد لا تكون لها أثر فى المرافق المدرسية . فدخول التلاميذ أحد هذه الأماكن ولاسيما المعامل كان فى نظر الكثيرين كنوع من الجزاء والترفية يتدرب به التلاميذ . وهذا نص ما ورد فى تقرير مرفوع من وزارة المعارف العمومية إلى مجلس التعليم الأعلى عن تنظيم التعليم العام ـ ديسمبر سنة ١٩٤٥ بخصوص المبانى المدرسية :

« ويجب أن تتوافر فى مبانى المدارس المرافق التعليمية الأساسية مع مراعاة البساطة وحسن الذوق والاقتصاد فى النفقات ـ كما يجب أن تراعى فيها ملاءمة البناء والبيئة التى تقوم فيها المدرسة ، فلا يشترط فى مدرسة القرية الصغيرة ما يشترط فى مدرسة المدينة الكبيرة من حيث مواد البناء ولا من حيث تحديد المرافق الضرورية لكل مدرسة . ولما كان تعميم هذا التعليم يتطلب برنامجاً ضخماً للمبانى فإن الوزارة ترى توزيع نفقات الإنشاء فتحمل ميزانية الدول جانباً معيناً منها وتتحمل الهيئات المحلية جانباً آخر كما يمكن الاعتماد ـــ وبخاصة فى الريف ـ على مساهمة ذوى اليسار من أهله بالتبرع لبناء المدارس » .

وواضح من هذا التقرير أنه لم تول المعامل أو الورش أو حجرات الموسيقى والسينما والملاعب وغيرها مما يحقق النشاط العملى بالمدرسة عناية ما . ولو نظرنا إلى المدارس الجديدة التى أنشئت منذ تاريخ التقرير السابق حتى اليوم لوجدنا أن كل

ما جد فى الأمر هو إنشاء صالة مسرح وسينما فى بعض المدارس الجديدة ، ولكن قلما نجد اهتماماً بالمرافق الأخرى التى تحتاج إليها المدرسة - فتصميم المدرسة يعمل على اعتبار المدرسة حجرات دراسة فحسب ، ولذلك يتحول مظهر المدرسة إلى بناء شديد الشبه بالسجون لا يفسح السبيل لأى نشاط عملى أو روح رياضية أو حفلات مدرسية ، فجميع أوجه النشاط هذه تعد فى نظر الكثيرين نوعا من الكماليات ليس لها قيمة حقيقية فى منهاج الدراسة .

٣ — مكانة المواد العملية عند المدرس :

ا — يميل المدرس فى المرحلة الثانية إلى النظر إلى المواد العملية على أنها ثانوية بالنسبة إلى المواد النظرية التى يتوقف عليها نجاح التلميذ فى أغلب الأوقات . فمن المدرسين من يدرس مواد عملية بالإضافة إلى مواد نظرية فتراه يوجه كل جهوده إلى ما يراه الأساس فى تدريسه ويجعل دروس المواد العملية على هامش تفكيره وعنايته. ومنهم من هو متخصص فى إحدى المواد العملية وهؤلاء يشعرون بالتفرقة بين مواد تدريسهم والمواد النظرية المميزة . ومما يساعد على تأكيد هذا الشعور بالنقص ادارة المدرسة من جهة ومناهج التعليم والخطة المدرسية من جهة أخرى فكان بين المواد فارقا يجعل بعضها زائداً فى الأهمية أو إضافيا . وسواء أكانت هذه التفرقة حقيقية أم مفتعلة فإنها تساعد على تحطيم وحدة المنهاج وشموله — فتفاعل المواد وتجاوبها لا يتأتى إلا إذا وضعت على قدم المساواة .

ب — ولا تنشأ عادة التفرقة بين المواد النظرية والعملية عن شعور المدرس فحسب بل تتضح بجلاء فى طريقة العمل وأسلوب التدريس فى كل من الاتجاهين . ففى الدروس النظرية يستخدم المدرس غالباً أسلوباً عملياً فى شرح الحقائق فيبنى شرحه على تسلسل منطقى وقرائن وبراهين مركبة تركيباً يستسيغه فكر التلميذ ، ولكن الغريب فى الأمر أن هذا المدرس نفسه تتغير طريقته وأسلوبه تغيراً تاماً عندما يدرس درساً عمليا فبدلا من الأسلوب العلمى يتبع طريقة التلقين والتدريب الآلى فيصبح هدفه الأساسى الوصول إلى نتيجة معينة بالطريقة والوسيلة التى يرسمها للتلاميذ بحيث لا يحيد عنها أحد . وهكذا تنتقل طريقة التدريس على أسس علمية صحيحة إلى طريقة التلقين والأمشق تلك الطريقة العتيقة التى نعيب عليها أنها تتركز فى العمل اليدوى البحت دون تفكير .

ولعل السبب فى هذا الارتداد أن هناك تقليداً فى تدريس المواد النظرية على أحدث الأساليب التربوية ولكننا لا نجد النواحى العملية إلا تقليداً عتيقاً فى تعليم الحرف والصناعات عن طريق التدريب اليدوى واكتساب الحذق على غير أسس علمية .

فالمدرس أياً كان نوعه فى حاجة باستمرار إلى تقليد يسير عليه فى طريقة تدريسه فاذا تعذر وجوده يرتد إلى أقرب تقليد يقع فى محيطه ولو كان قديماً بالياً ولا يتفق مع مستواه الثقافى أو العلمى . وأمام هذه المشكلة نرى بعض المدرسين ينزعون إلى التهريب من هذا المأزق بتحويلهم النواحى العملية فى الدراسة إلى نوع من أنواع اللعب والتسلية . ولكن هذا التهريب من شأنه زيادة التفاوت بين المواد النظرية التى تساير عقلية التلميذ وتساعد على تطوره والمواد العملية التى تبقيه فى حدود الخبرات الصبيانية فتساعده على عدم التركيز فيما ينتجه أو التعمق فى دراسته .

٣ ــ مشكلة النواحى العملية عند التلميذ :

وإزاء ما تقدم عن موقف المدرس من الدروس العملية لا يمكن أن نظن أن ليس لهذا أثر على التلميذ ــ فالتلميذ كذلك ينتقل إليه الشعور بحطة الدروس العملية أو عدم أهميتها ، وكأن المدرسة تجبره على التدريب فى عمل يدوى وتقلل من مستواه الأدبى والثقافى . فالدراسة العملية فى نظرى تليق بالصناع والعمال ولا تناسب إنساناً يستعد للتعليم الجامعى .

وقد يساعدنا على فهم سر هذه الفكرة الشائعة رأى عمداء كليات الجامعة فى الدراسة الفنية ــ وهذا ماورد عن لسانهم فى تقرير السياسة العامة لنشر التعليم فى مصر فى كتاب الأستاذ اسماعيل القبانى عن دراسات فى مسائل التعليم :

« وقد أجمع رجال الأعمال فى اللجان الاستشارية للتعليم الزراعى والصناعى والتجارى فى اجتماعات هذه اللجان التى عقدت فى أيام ١٢ ، ١٧ ، ١٩ مارس سنة ١٩٤٥ على أن التعليم بالمدارس الثانوية الفنية الجديدة لا يخرج شباناً يصلحون للحياة العملية . أما من حيث قيمته فى الاعداد للدراسة الفنية الجامعية ، فقد أجمع عمداء الكليات الفنية بجامعتى القاهرة والاسكندرية على أن طالب المدارس الثانوية العادية أصلح للدراسة بتلك الكليات من طالب المدارس الثانوية الفنية لأن الدراسة فى هذه الكليات تزود

الطالب بكل مايلزمه من المواد الفنية ولاتحتاج إلى دراسة فنية سابقة بل تتطلب استعداداً عقلياً راقياً وثقافة واسعة ومستوى عالياً للتحصيل فى بعض المواد النظرية كالرياضة والطبيعة والميكانيكا الخ ... وهذا مالايتوافر لطالب المدارس الثانوية الفنية . »

فبطبيعة الحال لا يرجى من التلميذ بعد هذا أن يفرط فى وقته فى دراسات عملية ليس لها صدى فى تعليمه الجامعى — لذلك يتحول أغلب نشاط التلميذ فى الدروس العملية إلى نوع من أنواع التسلية ، ومما يؤكد هذا الاستنتاج ويثبت فى أذهان التلاميذ أن المواد العملية قليلة الأهمية مايتبعه بعض المدرسين من وسائل لترغيب التلاميذ فى المواد العملية كالاشتراك فى الحفلات المدرسية والمعارض أو المسابقات ونيل الجوائز والتعرف أو التقرب للعظماء أو الكسب المادى الذى قد ينالونه من انتاجهم . وهكذا تتحول الدراسة إلى تسلية ووسيلة يساوم فيها التلميذ لتحقيق أطماع شخصية ويتضاءل بذلك الهدف العلمى أمام هذه الانحرافات فتزيد الشقة بين النواحى العملية والنظرية فى الدراسة .

٤ — أهمية الأدوات والخامات:

يتصور بعض الناس أن أهمية المواد العملية تتلخص فى أن يجد التلميذ تجربة فى الكيمياء أو يرسم لوحة فى الرسم أو يصنع نموذجا فى الأشغال أو يشترك فى مباراة رياضية — فإذا دخلنا مدرجا للكيمياء أو الطبيعة فى إحدى المدارس نجد الأدوات والأجهزة مختزنة فى الدواليب والأرفف وكل جهاز مقرون بعدد من التجارب المنصوص عليها ولا يستخدم لأى غرض آخر ، فنى أجريت التجربة وسجلت نتائجها يختفى الجهاز ويختزن من جديد كأن الهدف الأساسى هو النتيجة وليست الوسيلة أو طريقة العمل نفسها . وهذا الحرص الشديد على الأدوات والخامات أو الأجهزة ناتج من قلة الكميات التى توزع منها على المدارس قلة لاتحقق الغرض منها ، فإذا لم تتوافر الخامات بحيث تسمح بالتجربة وحذف الخطأ أو اكتساب الخبرات الكافية يستمر الإنتاج فى حيز التلقين، ذلك لأن التجديد والابتكار يحتاج إلى تجارب طويلة واستهلاك لكميات كبيرة من الخامات يمكن احتسابها هالكة أو منعدمة . فالتعليم فى هذا الميدان يحتاج إلى تجديد مستمر فى الوسائل والمعدات ووفرة فى الأدوات والخامات . فإذا ماعالجنا هذه الأسباب يمكن أن نتوقع اطراداً ونمواً فى هذه الناحية ولكن لامناص من مرور التلميذ بمرحلة التخريب وإتلاف الأجهزة والآلات وإفراطه فى استخدام

الخامات ولكن إذا وجهناه إلى أهمية صيانة هذه العدد والعناية بها يتضاءل ضرره وتقل المدة التي يبقاها في هذه المرحلة .

غير أن ما نلمسه في عدد كبير من المدارس هو جمود التلاميذ واستمرارهم في فترة التخريب والعبث بشكل غير طبيعي ، ولعل تفسير هذه الظاهرة يرجع إلى قلة الأدوات في المدارس وعدم عناية المسئولين بتجديدها أو اصلاحها وكذلك قلة المدة التي يختبر فيها التلميذ هذه العدد والأدوات ، وأخيراً إلى طريقة المدرس وقلة اهتمامه بشرح امكانيات العدد وعنايته بوسائل صيانتها .

٥ — الحياة العملية وصلتها بالتعليم :

من أهم مشكلات النواحي العملية خارج المجال التعليمي أنها لا تساير مدرسة فكرية خاصة وقلما تميزت بطابعها المحلي — ففي الموسيقى مثلاً نجد خليطاً بين موسيقى شرقية وأخرى غربية ، فألحان مقتبسة من هنا وهنالك مكونة مزيجاً لا أساس له وكذلك الحال في كثير من رواياتنا السينمائية إذ لا يجد المخرج حرجا من تحريف بعض الروايات الأجنبية وصياغتها فيما يسميه قالباً جديداً . وهكذا الحال أيضاً في غالبية الفنون العملية فالمصمم يطلع في الكتب والمجلات على آخر ما ابتكره الغرب فينقل منها ما يروق له ويدمج هذا مع ذاك وتقف جهوده عند هذا الحد لأنه أيسر له من عناء التفكير والابتكار ، ونفس الظاهرة نراها أيضاً في فن التصوير إذ يتسابق الفنانون في الاقتباس بالطريقة نفسها من كل ما يقع تحت أيديهم من مراجع .

ويبدو أن معنى الاطلاع في جميع الحالات قد حرف تحريفاً تاما فبدلا من أن يقوم على دراسة منظمة وتفكير على منظم يخرج منه الفرد باستنتاج يدعمه بحجج وقرائن ويضيف إليه خبراته الشخصية أصبح مجرد اختطاف معلومات . وخطورة هذا الأسلوب أنه يقف عند هذا الحد دون أي تطور فلا يرجى منه خلق مدرسة فكرية أو نواة لدراسة جديدة يمكن أن تنهض بمفردها .

وإذا نظرنا إلى المراكز الصناعية نرى نفس المشكلة واضحة فيها وقد أنشئت على نسق غيرها في الخارج فالتصميمات والعدد والآلات وطريقة العمل جميعها واردة من الخارج — وكأن لا تفرقة بين الظروف البيئية التي تحيط بكل من هذه المراكز ، غير أن التعليم بالخارج يوجه التلاميذ نحو هذه المراكز أو حقول التجارب فيعد التلميذ

لنوع الآلات والعدد التى يصادفها فى شتى النواحى العملية بل يبصره بأحدث ماوصلت إليه الأبحاث فى هذا الاتجاه — ففى الوقت الذى تعد فيه مجموعة للحياة العملية تخصص جهود مجموعة أخرى فى التجارب المتقدمة لاستحداث وتحسين الوسائل المختلفة وهكذا لا يتوقف مورد الخبراء العاملين ولا مورد الوسائل المستحدثة .

أما هنا فلا يوجه التعليم التلاميذ لمشكلات الحياة العملية ، ولا توجد مراكز تعد الأفراد لتلك النواحى حتى فى ميدان التعليم الجامعى. فليس فيه تركيز كاف على النواحى العملية وقلما نجد فيه مدرسة فكرية مميزة بطابع خاص أو دراسات تتخصص فى النواحى العملية وتصل فيها إلى نتائج إيجابية .

وإذا أردنا أن نبحث خارج هذا النطاق فى ميادين عملية متصلة بالبيئة ومرتبطة بتقاليد صحيحة لانصادف إلا مراكز بسيطة فى الحرف والفنون الشعبية وهى تتصف فى مجموعها بأنها مقصورة على فئة مثقفة من الأفراد يعيشون على موارد بسيطة مصدرها الأسواق المحلية أو يستخدمون عادة وسائل بدائيـة تكاد لاتتغير ولـكنها متصلة فى مجموعها بموارد بيئية . ومن أمثلة هذا صناعة الفخار بمصر القديمة وصناعة السلال بقرى ونجوع بغرب أسوان وصناعة النسيج بنقادة وأخميم — ففى مثل هذه المراكز يسير نظام العمل على أساسين : الإنتاج من جهة وتعليم الصبية وتدريبهم من جهة أخرى فهناك ثقة وثيقة بين التعليم والإنتاج . أما درجة الجودة والاتقان فتتوقف فى هذه الحالات على المستهلك ورغبات السوق المحلى فالإنتاج يمكنه أن يتأرجح فى درجة الاتقان والتنوع حسب الطلب ولـكن طبيعة الحال فى نطاق محدود — فالثقافة هنا تلعب دوراً مهماً فى هذا الشأن وكذلك الوسائل المستخدمة ودرجة تطورها ، غير أن هذه المراكز الشعبية بعيدة كل البعد عن مجال التعليم العام ومجال الحياة العملية فى الصورة التى أسلفنا ذكرها .

ولكى نفهم سر هذه التيارات الثقافية وأثرها على التعليم والحياة العملية يحسن أن نسترجع نبذة من تاريخها وفيما يلى نبذة يلخصها الأستاذ القبانى فى حديثه عن مركز مصر الثقافى فى الوقت الحاضر :

« كانت ثقافة مصر منذ الفتح العربى إلى أول عهد محمد على ثقافة عربية ذات صبغة دينية إسلامية . وقد إزدهرت هذه الثقافة فى عهود مختلفة وكان أهم مراكزها فى القرون

الأخيرة الجامع الأزهر وفروعه المتعددة الممتدة بالمساجد فى كثير من مدن مصر . وكانت تدرس به فى عهد إزدهاره علوم اللغة والدين وبعض العلوم المدنية وتتبع فى دراستها الأساليب التى كانت سائدة فى تلك العصور فى الشرق والغرب على السواء. ولكن معاهد التعليم فى أوربا تطورت تطوراً طبيعياً بطيئاً مع الزمن فوسعت من دائرة دراساتها وجددت فى علومها وعدلت من أساليبها . أما فى مصر فقد وقفت الحركة الثقافية منذ الفتح العثمانى ودخل التعليم فى الأزهر فى دور ركود وتأخر انتهى إلى المباعدة بينه وبين الحياة فى العالم الحديث . فضعفت فيه الدراسات المدنية إلى حد يقرب من الزوال واستمرت الدراسات اللغوية والدينية منصبة على ما ألف فى القرون الوسطى وبقيت الحال على ذلك إلى أوائل عهد محمد على بالرغم من تلك الهزة العنيفة التى أصابت المصريين على يد الحملة الفرنسية .

فلما استتب الأمر لمحمد على شرع ينظم الدوله على الأسس التى كانت تقوم عليها الدول الغربية ويقتبس الأنظمة الإدارية والاقتصادية والحربية والأوروبية . وهنا شعر بالحاجة إلى رجال متعلمين من أهل البلاد يستطيعون القيام بالأعمال الفنية فى الجيش والمصالح المدنية . ولم يكن التعليم فى الأزهر مما يعين على إعداد هذا الصنف من الرجال ولعل محمد على يئس من إمكان إصلاحه وتوجيهه فى اتجاهات حديثة تساعده على تحقيق أغراضه أو لعله أشفق من بطء عملية الاصلاح التدريجى — وقد كان يتعجل النهضة فتحول عن الأزهر إلى معاهد التعليم الغربية يرسل إليها البعوث للدراسه فى مختلف العلوم والفنون ثم يشرع فى محاكاتها فى بلاده وهكذا نشأ ما يسمى التعليم الحديث فى مصر .

ولم يكن يقصد من هذا النظام فى الأصل نشر التعليم بين طبقات الأمة بل كان التعليم مجرد أداة لإعداد الموظفين والفنيين اللازمين لتسيير الأعمال فى دولة حديثة .

وهكذا وجد فى مصر نظامان تعليميان منفصلان يعيشان جنبا إلى جنب أحدهما يتصل بروح الأمة وتاريخها وجهودها الثقافيـــة الماضية ولكنه يعيش فى عزلة عن تيارات الحياة الحديثة وينظر إلى الوراء ليستمد من الماضى سبب وجوده ومادته وأساليبه ونظمه . والثانى يتطلع إلى المستقبل ولكنه نظام مفروض على الأمة منقطع الصلة بماضيها الثقافى والاجتماعى لا يمس منابع الحياة الروحية فيها نظام يقوم على

ثقافة مستوردة لم تشترك العقلية المصرية فى انتاجها ولم تعالج ربطها بعواطفها ومثلها العليا » .

فهناك كما فى الأمثلة التى ذكرتها تقارب بين الثقافة والتقاليد الشعبية فى النواحى العملية والثقافة والتقاليد فى الازهر فى ذلك الوقت، كذلك يوجد تشابه بين الثقافات الغربية فى النواحى العملية وبداية دخولها فى مصر بعد الحملة الفرنسية .

٦ — بعض الأسباب التى ساعدت على تمييز المواد النظرية فى منهاج الدراسة :

ساد الاعتقاد بين الناس منذ ربع قرن أن مستقبل الأعمال مقصور على التوظف فى الدواوين الحكومية وذلك لما فيه من ضمان ومظهر - أما العمل بميادين الأعمال الحرة فكان يعد مجازفة ،ومهما بلغ من قدر فلا يوازى مكانة الأعمال فى الدواوين ومظهرها مهما بلغت من التفاهة . وهكذا تكونت عند الناس مثالية للمهن والأعمال التى تعد لائقة بكل شاب متعلم - ومهما بلغ من علم وثروة كان تقدير المجتمع له يستمر فى غالب الأحيان ناقصا حتى يتوظف فى عمل حكومى ولو كان بسيطاً قليل الاهمية .

وقد ساير التعليم شطراً من الزمن هذا التيار الفكرى الذى كانت تتطلبه الناس — فتركز فى دراسات عامة لصقل فكر التلاميذ — ولكنها لا تنصب على مشكلات بيئية خاصة ولا بنواحى عملية متصلة بها . فيتخرج التلميذ من المدارس وهو ملم بقشور عن الحياة فى مشارق العالم ومغاربه — فقد تعلم شيئاً عن نابليون وشكسبير وحاصلات فرنسا وأهم العواصم الاوربية ولكن ثقافته لا تتعدى ثقافة السائح المتجول أو رواد الصالونات الاوروبية فى أواخر القرن التاسع عشر حيث نصادف شباباً يتندر بأشعار لاتينية وقصائد إغريقية لاصلة لها بالحياة العملية ومشكلاتها المختلفة . ولم يكن يسيراً الوقوف فى سبيل هذا التيار الفكرى الجارف الذى ساد الربع الأول من القرن العشرين ،فمن أهم العوامل التى ساعدت على استمراره :

أولا : كانت غالبية المراكز الرئيسية فى الميدان العملى من الإخصائيين والخبراء مقصورة على فئة من غير المصريين ممن درسوا فى الخارج ووقفوا على دقائق المسائل فى النواحى العملية— ولا غرابة فى هذا فأسرار النواحى العملية هذه يتعذر الوصول اليها عن طريق الكتب والمحاضرات النظرية فحسب — بل لا تتأتى إلا عن طريق الخبرة الطويلة بأحدث الوسائل والاستعدادات وإلا أصبحت مجرد قشور ليس لها

أهمية فعالة وإن كان يتعذر فى كثيرة من الأحيان الحصول على مثل هـذه الوسائل والمعدات الدقيقة الضرورية لأبحاث متقدمة — ولذلك كانت المعدات والأدوات والأجهزة فى أغلب الأوقات ثانوية الأهمية أولا تسمح بالتركيز اللازم — وحتى هذه كان يساء استخدامها لدرجة أنها تفسد بعد قليل ويصعب إصلاحها أو ابدال قطع تغييرها .

ثانيا : إذا وازنا بين إرتفاع تكاليف المعامل والأجهزة وكثرة نفقات استخدامها وتصليحها وبين تكاليف لوازم النواحى النظرية ورخص الكتب المدرسية التى قلما احتاجت إلى تجديد وتعديل رئيسى فى معلوماتها ومحتوياتها نفهم نوع الاغراء الذى ساور رجال التعليم لترجيح كفة هذا على ذاك وتفضيل ما رخص ثمنه وقلت نفقاته .

ثالثا : نضيف إلى هذه العوامل عاملا آخر وهو سرعة تدهور المشتغلين بالنواحى العملية فينا بسبب الاغراء المادى والسعى وراء الكسب — وكلما نبغ فرد فى هـذا الميدان فسرعان ما يتحول عن البحث والتجارب ليركز جهوده فى التفنن والتحايل لتحقيق كسب مادى سريع . فعـدم وجود مثاليات فى هذا الميدان وقلة المشتغلين به جعلهم عرضة للانزلاق فى تيار يقلل من مستواهم الثقافى بعد حين ، وهكذا يندر وجود أقطاب فى هذا الميدان يقومون على رأس مدرسة فكرية أو أبحاث متفوقة فى هذا المجال .

الحاجة إلى تعـــديل مناهج الدراسة :

ولكن على الرغم من جميع هذه العوائق والظروف الاستثنائية اضطرت حاجة المجتمع إلى التطور تدريجا ولكن ببطء — فكلما نهضت النواحى العملية بعض الشىء تزعزع تبعا لذلك التعليم وإنتابته موجات من التعديل والتبديل فى المناهج فتتشعب بالعلوم تارة وتختلط بعضها ببعض تارة أخرى ثم تتركز فى بعض أبواب وتعود فتعنى ببعض موضوعات أخرى وهكذا الحال منذ ربع قرن تقريبا — أما فيما يخص النواحى العملية وزيادة الاهتمام بها فيمكن أن نستشف جملة خطوات هامة فى هـذه الناحيه نذكر منها ثلاثة :

أولا : بداية اهتمام رجال التعليم بأوجه النشاط المدرسى والجمعيات المختلفة .

ثانيا : محاولة جعل النشاط المدرسى وطريقة المشروع أساساً فى خطة الدراسة فى الفصول التجريبية ، ثم المدرسة النموذجية الإبتدائية بسراى القبة ثم المدرسة النموذجية الثانوية بسراى القبة وأخيراً فى المدرستين النموذجيتين الاعدادية والثانوية بالأورمان .

ثالثا : تعميم مادة الهوايات العملية فى المرحلة الثانوية فى أنحاء القطر .

وقد يخيل إلى البعض أن التعديل الشامل فى مناهج الدراسة أمر يسير فإن المناهج قد تحقق رغبات المجتمع ولكنها مع ذلك قلما تجد من يطبقه . فأى تغيير يطرأ فى مناهج الدراسة يتعرض حتما إلى معارضة شديدة ولا سيما إذا كان تغييراً جوهرياً يتطلب تكييفا جديداً فى أسلوب الدراسة كالتغيير الذى يتطلبه جعل المواد العملية أساسية فى منهاج الدراسة . ولكن مهما بلغت هذه الهجمات من الشدة والقوة فهذا لن يوقف التعليم عن مسايرة مستلزمات الحياة الحاضرة . ويبدو من تتبع هذه الأطوار المختلفة أن المواد العملية سائرة فى سبيل نيل مكانة رئيسية فى مناهج الدراسة حتى فى الكليات الجامعية حيث ينتظر أن تنشأ كراسى للتفرغ فى دراسة أكثر فروع النواحى العملية حاجة إلى المجتمع .

وقبل الانتقال من هذا الموضوع نعرض تقريراً عن سير الهوايات فى المدارس الثانوية فى العام الدراسى ١٩٥٣/١٩٥٤ وهو يوضح أنواع المشكلات المختلفه التى صادفت تدريس المواد العملية ولعل فيها صدى لما ورد ذكره قبل ذلك .

فكرة وخطة

فى : ١ — أسلوب التدريس
٢ — مادة الدراسة

للأستاذ عبدالستار العزونى

المدرس الأول بمدرسة الأورمان النموذجية الإعدادية

الزملاء أساتذة اللغة العربية .

هذه خلاصة أخرى لمناقشتنا فى :

١ — أساليب التدريس .

٢ — مادة الدراسة .

وهى : فكرة وخطة . والذى أرجوه أن تكون الآراء والأفكار التى نتعرض لمناقشتها وننتهى فيها إلى رأى محوراً - للتفكير والتقدير والتجريب .

لا أرجو ان نسلم بها قبل أن نرى الدليل التجريبى ما يقنعنا بالايمان بها ، أو بادخال تعديل عليها ، أو برفضها ، فهذه معالم للتفكير ، وليست غاية ينتهى إليها ، أو نهاية يسلم بها ويكتفى .

القـــراءة :

١ — ويجب ألا يكتفى بالكتاب المقرر .

٢ — فى الصحافة ، ومكتبة المدرسة ، ومكتبة الفصل متنفس فسيح ، ومادة زاخرة ممتعة حية .

٣ — لابد من مكتبة للفصل .

وتتكون مادة هذه المكتبة من كتب تستعار من مكتبة المدرسة ، ومن كتب يحضرها التلاميذ ، ومن الصحف والمجلات ، ومن البطاقات التى يعدها التلاميذ .

٤ — يحدد أساتذة كل فرقة الموضوعات التى يشترك فى دراستها تلاميذ الفرقة .

٥ — لا يقتصر فى الدراسة على هذه الموضوعات المشتركة ، بل إن كل فصل حر فى اضافة ما يشاء .

٦ — تجمع قصاصات من الصحف ، تمثل أحسن ما فى الصحف ، وتحور إلى بطاقات .

النصـوص :

أولا : من حيث مادتها :

١ — فى السنة الرابعة : يدرس المنهج المقرر .

٢ — فى السنة الثالثة . يؤلف منهج خاص (ستطبع مذكرة خاصة بذلك) .

٣ — فى السنتين الثانية والأولى :

ا — يعتمد على الكتب المقررة .

ب — تختار موضوعات مشتركة للامتحان .

حـ — لا تقتصر الدراسة على الموضوعات المشتركة .

ثانيا :

النصوص مجال للدراسة الفنية التحليلية الجمالية ، ويمكن التعرض لهذه الدراسة بطريقة هينة لينة مبسطة تناسب هؤلاء التلاميذ .

وعلينا ونحن نتعرض لهذه النصوص بالتحليل أن نوضح بدقة :

ا — الموضوع الذى يتحدث فيه الأديب .

ب — الأفكار التى ذكرها ووضح بها موضوعه .

حـ — الصور التى عبر بها عن هذه الأفكار .

د — المناسبة التى قيل فيها الكلام .

هـ — العواطف التى يبرزها كلام الأديب .

ويا حبذا لو استغلت النصوص الأدبية فى عمل لوحات مصورة تبرز فكرة النص وما فيه من صور خيالية .

التـــدريب :

التدريب مجال أساسى لتمكين التلاميذ من استخدام القواعد :

ا — التدريب الشفهى ذو مهمة خطيرة .

ب — يحسن أن تقدم مادة التدريب الشفهى مطبوعة .

حـ — تكون أسئلة التدريب الشفهى شاملة ومتدرجة .

د — ينبغى أن يدور التدريب على جمل وعبارات كاملة تناقش أموراً ذات أفكار نافعة بأسلوب جميل .

هـ — لا يقتصر فى التديب على قواعد اللغة فقط ، بل يجب أن يشتمل التدريب على مادرس فى :

(١) النحو (٢) القراءة (٣) النصوص

و — تطبع أسئلة التدريب وتلصق بالكراسات

ز — تجمع أسئلة التدريب الشفهى فى دوسيهات خاصة .

ح — تعمل تدريبات تتناول بابا كاملا فى النحو . أو موضوعات كاملة فى القراءة أو النصوص .

ط — يقترح فى اصلاح كراسات التدريب أن يكتفى بوضع خط تحت الخطأ ، ثم يقوم المدرس بشرح التدريب ومناقشة التلاميذ وتسجيل الاجابات الصحيحة فى الكراسات .

التعبير :

ا — يجب أن تدور موضوعات التعبير حول موضوع قرأه التلاميذ فى كتاب أو صحيفـــة ، أو استمعوا إليه فى إذاعة المدرسة أو فى غيرها ، أو حول (خبرة) مألوفة لديهم فى بيئة المدرسة أو فى بيئة التلميذ .

ب — القراءة من أسس التعبير .

حـ — الكتابة لصحيفة الفصل أو لصحيفة المدرسة أو الإذاعة الصباحية مثير حيوى للتعبير .

د — تشتق رؤوس موضوعات التعبير من المشكلات التى تثيرها موضوعات القراءة . أو مادة النصوص الأدبية .

هـ — تأليف التمثيليات فرصة للتدريب على التعبير .

ز — يحسن الاكثار من حصص « الاختبار » فى السنة الأولى ، ومن حصص تلخيص الكتب فى السنتين الثالثة والرابعة .

ح — موضوعات التعبير الحر فرصة يعبر فيها التلميذ عن نفسه وتبين مدى فهمه للحياة .

الإمـــلاء :

١ ليست الإملاء درساً للهجاء أو درساً فى الهجاء .

٢ — الإملاء فرصة للتذوق الأولى ، واكتساب أفكار جديدة .

٣ — وهى مجال حيوى للتدريب على حسن التنسيق والأناقة فى الكتابة .

٤ — وهى بعد درس للتدريب على رسم الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً لقواعد الهجاء .

الخـــط :

١ — حسن الكتابة ووضوح الخط من أهم مايحرص عليه ، ويجب أن يحاسب التلميذ على حسن الخط فى جميع دروس اللغة العربية لا فى دروس الخط وحدها .

٢ — يراعى أن يكتب التلاميذ فى دروس الخط جملا وعبارات تزودهم بأفكار جديدة مرتبطة بحاجاتهم وحياتهم .

الأناشيد :

ينبغى ألا نعتمد على إنتاج غيرنا إذا ما أمكننا أن ننتج موضوعات تتصل بحياة تلاميذنا وظروف مدرستنا .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTE OF EDUCATION — CAIRO

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institution.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VII | May 1955 | 4th Issue

CONTENT